



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

KARINA MAGNO BRAZOROTTO DE SÁ

**POLÍTICA LINGUÍSTICA E O FUNCIONAMENTO
DISCURSIVO DO LIVRO DIDÁTICO *CERCANÍA*
*JOVEN***

CAMPINAS
2021

KARINA MAGNO BRAZOROTTO DE SÁ

**POLÍTICA LINGUÍSTICA E O FUNCIONAMENTO
DISCURSIVO DO LIVRO DIDÁTICO *CERCANÍA JOVEN***

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção de título de Mestra em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Fernandes Ferreira

Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação defendida pela aluna Karina Magno Brazorotto de Sá e orientada pela Profa. Dra. Ana Cláudia Fernandes Ferreira.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Leandro dos Santos Nascimento - CRB 8/8343

M275p Sá, Karina Magno Brazorotto de, 1984-
Política linguística e o funcionamento discursivo do livro didático *Cercanía Joven* / Karina Magno Brazorotto de Sá. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Ana Cláudia Fernandes Ferreira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Funcionamento discursivo. 2. Política linguística. 3. Língua espanhola. 4. Livro didático. 5. Documentos jurídicos da educação. I. Ferreira, Ana Cláudia Fernandes, 1973-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Language policy and the discursive operation of the *Cercanía Joven* textbook

Palavras-chave em inglês:

Discourse functioning

Language policy

Spanish language

Textbook

Legal education documents

Área de concentração: Linguística

Titulação: Mestra em Linguística

Banca examinadora:

Ana Cláudia Fernandes Ferreira [Orientador]

Carolina Maria Rodríguez Zuccolillo

Maristela Cury Sarian

Data de defesa: 30-04-2021

Programa de Pós-Graduação: Linguística

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-0269-2568>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/0901207622737011>



BANCA EXAMINADORA:

Ana Cláudia Fernandes Ferreira

Carolina Maria Rodríguez Zuccolillo

Maristela Cury Sarian

**IEL/UNICAMP
2021**

Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós Graduação do IEL.

A Israel, Pedro, Marlene e Ruberval.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Ana Cláudia Fernandes Ferreira, pela dedicação e atenção para que esta dissertação se concretizasse e, principalmente, pela compreensão do momento de vida em que estou.

Às professoras membros da banca, Carolina Maria Rodrigues Zucolillo e Maristela Cury Sarian, pela leitura e valerosa contribuição a este trabalho.

Às professoras membros suplentes da banca, Claudia Pfeiffer e Juciele Dias, que também aceitaram ler e contribuir com este trabalho.

Agradeço aos meus pais, Marlene Magno Brazorotto e Ruberval Brazorotto, pelo apoio incondicional.

Aos meus amados irmãos, André Luiz Brazorotto e Cíntia Magno Brazorotto, que sempre estiveram ao meu lado.

Ao meu marido, Israel de Sá, pelo amor, pela compreensão e por ser fortaleza.

Ao meu filho, Pedro Brazorotto de Sá, por existir e me fortalecer só com o olhar.

Aos meus amigos do IFSP-Bragança Paulista, Maria Isabel D'Andrade Sousa Moniz, Marcos Antonino Callegari e Rafael Prearo, pela sincera torcida nesta jornada.

Ao meu amigo do IFSP-Matão, Ubirajara Leão, por sempre me oferecer ajuda com a burocracia institucional.

A minha amiga Adriana Cícera Amaral Fancio, pelo apoio para seguir e persistir sempre.

Aos colegas da área de Letras do IFSP-Matão, por apoiar e sustentar a minha licença capacitação.

Ao Instituto Federal de São Paulo - IFSP, que apoiou este trabalho por meio da concessão de afastamento para qualificação, permitindo a dedicação à pesquisa.

RESUMO

Neste estudo nos propomos a análise dos pareceres CNE/CEB n. 08/2007 e n. 15/2015 e da Lei 11.161/2005, que versam sobre o oferecimento de Espanhol como língua estrangeira, bem como da coleção de livros didáticos de língua espanhola *Cercanía Joven* (2013), pensada para o ensino médio brasileiro. Inscrita nos fundamentos teóricos da História das Ideias Linguísticas, que nos dão base para a compreensão da língua como saber e objeto de saber e para o seu processo de gramatização, o foco desta investigação é refletir em que medida esses instrumentos linguísticos estão articulados e pensados para a formação do cidadão brasileiro com escolarização média. Nesse sentido, neste trabalho objetivamos compreender: a) como esses documentos linguísticos são entendidos e aprendidos pelos autores do livro didático, constituindo seu imaginário em relação à necessidade de se aprender Espanhol na Escola; b) em que medida esses documentos modelam a produção de livros didáticos para o ensino de Espanhol; c) como a coleção de livros didáticos *Cercanía Joven* (2013) apresenta a Língua Espanhola e expressa em seu conteúdo as determinações expressas nas políticas linguísticas e educacionais vigentes; d) como esse livro didático constitui um saber sobre a língua espanhola e a cultura dos povos que tem o espanhol como língua oficial, domesticando as diferenças linguísticas existentes, afetando como o brasileiro projeta a imagem desses falantes de espanhol no mundo e, simultaneamente, constrói um imaginário sobre essa língua para o aprendiz.

Palavras-chave: Funcionamento discursivo; Política Linguística; Língua Espanhola; Livro Didático; Documentos Jurídicos da Educação.

ABSTRACT

In this study we propose to analyze the CNE/CEB opinions of 08/2007 and 15/2015 and the Law 11.161/2005 that deal with the offering of Spanish as a foreign language as well as the Spanish language textbook collection *Cercanía Joven* (2013), designed for Brazilian high schools. Based on the theoretical foundations of the History of Linguistic Ideas, which provide the basis for the understanding of language as knowledge and object of knowledge and for its grammatization process, the focus of this research is to reflect to what extent these linguistic instruments are articulated and designed for the formation of Brazilian citizens with middle school education. In this sense, we aim at understanding (a) how these linguistic documents are understood and learned by the textbook authors, constituting their imaginary in relation to the need to learn Spanish in School; (b) to what extent these documents shape the production of textbooks for the teaching of Spanish; (c) how the textbook collection *Cercanía Joven* (2013) presents the Spanish Language and expresses in its content the determinations expressed in the linguistic and educational policies in force; d) how this textbook constitutes knowledge about the Spanish language and the culture of the peoples whose official language is Spanish, domesticating the existing linguistic differences, affecting how Brazilians project the image of these Spanish speakers in the world and, simultaneously, build an imaginary about this language for the learner.

Keywords: Discourse Functioning; Language Policy; Spanish Language; Textbook; Legal Education Documents.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	14
1.1 ALGUMAS NOÇÕES TEÓRICAS FUNDAMENTAIS.....	14
1.2 FILIAÇÃO TEÓRICA.....	18
1.3 ARQUIVO: COMO FAZER A SUA LEITURA?.....	25
1.4 RECORTE: UM CONCEITO DISCURSIVO.....	27
1.5 POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E ÉTICA	29
1.6 PERCURSO DISCURSIVO SOBRE A CIDADANIA BRASILEIRA.....	35
CAPÍTULO 2	52
2.1 DOCUMENTOS OFICIAIS, LEIS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES: DOCUMENTOS JURÍDICOS DA EDUCAÇÃO	52
2.2. LDB/96: O QUE LEGISLA SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL?.....	56
2.3 SOBRE O ENSINO DO ESPANHOL: LEI 11.161 DE 05 DE AGOSTO DE 2005 E SEUS PARECERES FEDERAIS	60
CAPÍTULO 3	68
3.1 A COLEÇÃO <i>CERCANÍA JOVEN</i>	68
3.2 O MUNDO HISPANOFALANTE: COMEÇAR A REFLETIR SOBRE A PLURALIDADE.....	79
3.3 QUAL É O MOSAICO DA DIVERSIDADE?	90
3.4 BILINGUISMO: LÍNGUA DA EMOÇÃO VERSUS LÍNGUA DA RAZÃO	96
3.5 O ESPANHOL NA ÁFRICA: QUE LÍNGUA OFICIAL É ESSA?.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	118

INTRODUÇÃO

O oferecimento da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular básica do ensino no Brasil não é algo inédito. Segundo Rodrigues (2010, p. 17), Daher (2006) aponta que “data de 1919 a primeira menção a seu ensino, no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, com ‘la aprobación del Prof. Antenor Nascentes a titular de la cátedra’”. No entanto, apesar disso, a língua espanhola ainda não é uma disciplina consolidada nas escolas, principalmente nas escolas públicas brasileiras. A assinatura do tratado para a formação do Mercosul, em 1991, fez com que novas ações e políticas linguísticas fossem instituídas para promover a sua inclusão no currículo. Na esteira desse acordo, o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, assinou a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, que foi publicada no *Diário Oficial da União* em 8 de agosto de 2005. A partir da publicação dessa lei ordinária, ficou instituído que a disciplina teria oferta obrigatória para o Ensino Médio e, se oferecida como segunda língua estrangeira moderna na grade curricular, teria matrícula facultativa para os estudantes. No entanto, a sua existência teve um curto período de vigência, tendo sido revogada com a medida provisória 746 de 22 de setembro de 2016, que posteriormente foi incorporada à Lei 13.415/2017.

Refletir sobre o funcionamento da Lei 11.161/2005, pela perspectiva História das Ideias Linguísticas, articulada com a Análise de Discurso, nos é produtivo para entender como a disciplina Língua Espanhola é significada nos ambientes escolares. Segundo Orlandi (2001), por essa perspectiva discursiva, podemos ter novas práticas de leitura, ampliando a reflexão sobre os instrumentos linguísticos (AUROUX, 1992) e textos ligados a esses instrumentos para além dos dicionários e gramáticas, englobando, assim, na reflexão, documentos e leis que nos mostram a historicidade dos discursos sobre a língua por meio das discursividades dos textos.

Dessa forma, para entender o funcionamento da referida lei em âmbito nacional, também incluímos em nosso *arquivo* (PÊCHEUX, [1982] 2014; FERREIRA, 2009) os seguintes documentos federais: a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96); o parecer CNE/CEB n. 18/2007, aprovado em 8 de agosto de 2007 e publicado no Diário Oficial da União em 10 de junho de 2008, que traz esclarecimentos para a implementação da Língua Espanhola como obrigatória no Ensino Médio, conforme dispõe a Lei nº 11.161/2005; o parecer CNE/CEB n. 15/2015, aprovado em 9 de dezembro de 2015, mas que ainda aguarda ser homologado e que é uma orientação aos sistemas de ensino quanto à implementação da Lei n. 11.161/2005; os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) sobre a Língua estrangeira

moderna; e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), também sobre a Língua estrangeira moderna. Com a leitura desses documentos, podemos apreender alguns aspectos dos discursos sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil e analisar as posições favoráveis e contrárias ao oferecimento da disciplina Língua Espanhola nas instituições de ensino público do país dentro da grade curricular.

Além disso, de modo mais específico, a análise de *recortes* (ORLANDI, 1984) de uma coleção de livros didáticos de língua espanhola permite verificar como esse instrumento linguístico se constitui, de certo modo, como porta-voz dessa política brasileira de integração dos países de língua espanhola, tentando mostrar uma diversidade – que, no entanto, já é domesticada (ORLANDI, 1998) – de diferentes povos de diferentes países e trazendo um contraste com a nossa formação identitária, atendendo as leis educacionais brasileiras. A coleção de livros didáticos que nos servirá como *corpus* é a *Cercanía Joven* (2013), que tem como autores duas brasileiras (Ludmila Coimbra e Luiza Santana Chaves) e um argentino (Pedro Luis Barcia). Essa coleção é pensada para o estudante do ensino médio brasileiro, sendo dividida em três volumes, um para cada série do ensino médio. No livro do professor há um manual no qual se especifica quais são as diretrizes utilizadas como arcabouço teórico e quais os documentos pesquisados para a elaboração do livro didático. A obra é pensada para que se desenvolva as chamadas quatro “habilidades comunicativas” em uma Língua Estrangeira Moderna (L.E.M.), ou seja, em cada unidade do livro temos uma seção para se trabalhar a leitura, a escrita, a escuta e a fala. Além disso, no manual do professor se explica que o objetivo do livro não será só para a aquisição linguística e cultural do espanhol como língua estrangeira, mas também para a promoção da autonomia, da criticidade, da criatividade e da participação em face da construção desses saberes. Sua proposta é trabalhar com a diversidade linguística e cultural dos chamados “povos hispanofalantes”, fazendo uma ponte com a língua e a cultura materna dos estudantes, proposta essa ligada à inclusão, na grade curricular do ensino médio, de uma Língua Estrangeira enquanto um objetivo articulado à cidadania: “a essência da aprendizagem do Espanhol na escola básica é o desenvolvimento da cidadania” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 181, tradução nossa).

A questão da cidadania é um dos pontos de articulação presentes nas leis educacionais; dessa forma, a língua estrangeira encontra aí uma função social que seria a de pensar a diversidade frente a nossa cultura, buscando a formação de cidadãos e leitores críticos que se coloquem no lugar do outro e que trabalhem essa alteridade para entender não só uma língua estrangeira, mas também o funcionamento cultural da nossa sociedade. Refletir sobre a construção histórica dos sentidos de cidadania no Brasil nos faz compreender em que medida a

instrução escolar vai sendo considerada como primordial para que o sujeito possa ser considerado cidadão. Segundo Guimarães e Orlandi, a “nação precisa de uma unidade que a identifique e a cidadania é um dos lugares em que se trabalha esse processo de identificação” (1996, p. 13). Essa identificação pode ser apreendida no processo histórico da gramatização brasileira. Assim, as políticas linguísticas ligadas às leis, às instituições, aos saberes e à produção de instrumentos linguísticos vão estabelecendo uma articulação entre a sociedade e seus cidadãos. Portanto, a nossa cidadania, tal como é significada atualmente, vem de uma construção histórica, e ela não é livre de contradições. Em nossa história, há uma necessidade de enunciar a cidadania como algo a ser adquirido, sendo algo que é cobrado pela legislação brasileira, principalmente a educacional. Essa exigência também afeta o modo como se define a função do ensino de língua estrangeira.

Tendo isso em vista, temos como objetivo geral analisar – tendo como referencial teórico a perspectiva da História das Ideias Linguísticas no Brasil – como documentos, leis e materiais didáticos sobre a língua espanhola produzem determinados sentidos sobre o ensino de espanhol para o brasileiro, contribuindo para difundir determinados imaginários sobre o ensino dessa língua na Escola. Para que se cumpra tal objetivo, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- i. Pensar como os documentos oficiais sobre o ensino de língua estrangeira moldam a produção do livro didático para ensino de Espanhol;
- ii. Analisar o modo como o livro didático *Cercanía Joven* (2013) apresenta a Língua Espanhola em relação às políticas linguísticas e educacionais expressas nesses documentos;
- iii. Refletir sobre como o uso do livro didático de língua espanhola constitui um saber sobre a língua e a cultura e produz um imaginário em seu entorno, ao mesmo tempo em que constrói um imaginário sobre essa língua para o aprendiz.

Para que isso aconteça, vale enfatizar que entendemos que é importante estudar esses documentos tomando-os como documentos que afetam diretamente a produção dos instrumentos linguísticos que irão instituir o Espanhol como língua estrangeira formadora do cidadão brasileiro, sendo também responsável por imagens de possíveis formações identitárias do brasileiro frente à diversidade cultural e linguística do Espanhol. É necessário, portanto, refletir sobre como esses textos produzidos pelo Estado são entendidos e como seu discurso é aprendido na elaboração de materiais didáticos, que, no caso deste estudo, se dá,

especificamente, com a coleção de livros *Cercanía Joven* (2013). Ressaltamos ainda que a História das Ideias Linguísticas nos possibilita compreender como a linguagem e a língua (e uma língua específica) se tornam objeto de saber e como isso está ligado aos processos de gramatização (AUROUX, 1992), ensino e aprendizado. Sendo assim, nossa abordagem propõe pensar a relação entre os instrumentos linguísticos, os seus dizeres com a constituição de diretrizes educacionais de ensino de língua estrangeira e a formação identitária e cidadã do estudante do ensino médio brasileiro por meio da aprendizagem de uma Língua Estrangeira Moderna - Espanhol.

CAPÍTULO 1

1.1 ALGUMAS NOÇÕES TEÓRICAS FUNDAMENTAIS

O homem, curioso e em constante busca de ampliação do conhecimento, transforma aquilo que lhe é estranho em objetos de saber. Do meio ambiente ao corpo humano, dos movimentos às construções arqueológicas, tudo é, de algum modo, questionado pelo homem, que busca, sobretudo, soluções para os problemas que cercam cada objeto e para si. Na esteira dos problemas “comunicativos” que se interpunham ao homem, aquilo que Auroux (1992) conceitua como gramatização é considerado como um processo de instrumentalização da língua. De acordo com Auroux (1992, p. 65), a gramatização é “[...] o processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias que são hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”.

A gramática, então, como um instrumento linguístico, permite que haja uma modificação na forma de se pensar uma língua, uma vez que as formas orais de expressão vão sendo afetadas pela norma gramatical, ou seja, por essa perspectiva, é possível pensar que só se fala bem um idioma se o falante souber usar as suas formas gramatizadas de expressão, do modo como são apresentadas nos instrumentos linguísticos.

A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural, é preciso concebê-la também como um instrumento linguístico: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural (AUROUX, 1992, p. 69).

O processo de gramatização das línguas europeias ocorre em momento histórico muito importante para o florescimento da noção cultural europeia, o Renascimento, cuja formação dos Estados Nacionais começa a ser forjada, o que vai levando à constituição das línguas nacionais, fazendo com que o latim fique cada vez mais reservado aos assuntos eclesiásticos e a cada vez menos para os documentos oficiais dos Estados Nacionais.

As categorias linguísticas da gramática latina foram usadas para gramatizar não apenas determinadas línguas neolatinas, mas grande parte das línguas do mundo, tornando-as um modelo a ser seguido. Dessa maneira, o processo de gramatização produz uma uniformidade motivada pelo modelo de base, que é o latino, para a descrição das línguas do mundo, que podem ser “mais facilmente” traduzidas de uma língua a outra.

Segundo Auroux (1992), inicialmente, um dos interesses para a gramatização de uma determinada língua era a necessidade de se aprender uma língua estrangeira. Esse interesse está vinculado a outros, como, por exemplo, questões culturais, políticas, religiosas, administrativas etc. Diz o autor:

O que se passa na Europa, durante o Renascimento, no domínio dos saberes linguísticos – uma espécie de macroacontecimento com estrutura complexa – não tem comparação, se pensarmos noutras culturas. Inicialmente, quando os vernáculos europeus eram sistematicamente gramaticalizados, eles o eram na base de uma orientação prática que se definiu muito lentamente a partir das *Artes* da tradição greco-latina: uma gramática pode ter por finalidade a aprendizagem de línguas estrangeiras (AUROUX, 1992, p. 31-32).

Além disso, vale citar os interesses de expansão territorial e política, que contribuíram para a disseminação de gramáticas organizadas como instrumentos linguísticos e que serviram tanto para a expansão interna quanto externa de determinados idiomas.

Auroux (1992, p. 27) pontua que uma gramática, atualmente, é “uma técnica escolar destinada às crianças que dominam mal sua língua ou que querem aprender uma língua estrangeira”. Ele segue discorrendo que antigamente não se tinha a intenção de fazer uma gramática com intuito de corrigir erros e ensinar pronúncia, mas que fosse um instrumento que auxiliasse a ler e a escrever um texto, como, por exemplo, a “*grammatike* grega, que nasce na virada dos V e IV séculos antes de nossa era, é somente uma aprendizagem elementar de leitura e da escrita” (AUROUX, 1992, p.28). Inclusive, observa o autor que a aprendizagem de línguas estrangeiras se deu, por muito tempo, pela *imersão*.

A revolução tecnológica da gramatização se dá, como mencionado, a partir do Renascimento, período em que ocorre a gramatização das línguas nacionais da Europa e, ao mesmo tempo, em outros continentes, como na América, com a gramatização de várias línguas ameríndias. Em relação às colônias, no caso brasileiro, temos, como instrumentos linguísticos, os relatos dos viajantes, gramáticas de línguas indígenas e dicionários, tanto bilíngues quanto monolíngues. De acordo com Nunes (2006), nos relatos de viajantes já havia reflexões sobre palavras, muitas vezes por meio de listas de palavras elaboradas para explicar seus significados e usos, sendo que as definições das palavras podiam ter a forma de verbetes enciclopédicos.

Assim, notamos que a colonização fez surgir uma necessidade de gramatizar outras línguas. No entanto, o modelo utilizado para essa gramatização foi o latino, embora as línguas ameríndias, faladas pelos povos conquistados, não tivessem se formado com base no latim. A formatação da gramática dessas línguas nos moldes europeus possibilitou que os colonizadores

impusessem seu modelo de descrição de língua às línguas indígenas, ou seja, segundo Aurox 1992, p. 35): “Cada nova língua integrada à rede dos conhecimentos linguísticos, a mesmo título que cada região representada pelos cartógrafos europeus, vai aumentar a eficácia dessa rede e de seu desequilíbrio em proveito de uma só região do mundo”.

De modo geral, dentre vários elementos que contribuíram para a gramatização dos vernáculos pelo modelo latino podemos lembrar, a partir de Aurox (1992), as grandes navegações e as descobertas delas decorrentes, a renovação da gramática latina e a imprensa. A partir do período renascentista, com o surgimento dos instrumentos linguísticos, a vida social foi afetada em diferentes aspectos, principalmente em relação às ciências humanas, que englobava, na época, a gramática, a geografia e a etnografia. No Renascimento, a gramática de Nebrija (1494), escrita em castelhano, ilustra uma modificação importante em relação a sua finalidade: trata-se de descrever uma língua vernácula que era a língua do Império e que, depois, se tornaria uma língua nacional.

Segundo Orlandi (2001), em relação aos instrumentos linguísticos, podemos pensá-los também em relação aos documentos que versam sobre as políticas linguísticas e educacionais. E nesse escopo, podemos lançar luz sobre a Lei do Espanhol (Lei 11.161/2005) e os pareceres sobre o esclarecimento da referida Lei (de 2007 e 2015) do Ministério da Educação (MEC). Além disso, também podemos observar como essa lei e seus pareceres afetam a elaboração do material didático para o ensino de Espanhol nas escolas do ensino médio.

Em relação a isso, é interessante lembrar a reflexão de Maria Teresa Celada (2002) sobre duas cenas relacionadas à “memória do espanhol no Brasil”, que compõem a primeira parte de seu trabalho, em que a autora discute e teoriza sobre o oferecimento oficial da disciplina de língua espanhola no Brasil e sobre como nós brasileiros entendemos e pensamos a aprendizagem desse idioma. De acordo com Celada (2002), em linhas gerais, na primeira cena, estabelece-se uma relação do brasileiro com a língua espanhola, que é significada pela utilização de um instrumento linguístico, o *Manual de Idel Becker*, que marcou fortemente no imaginário do brasileiro a ideia de que o espanhol e o português são línguas similares e que para o falante de língua portuguesa há a facilidade de se aprender o espanhol. A autora pontua que essa facilidade se dá por meio de um pré-construído, a saber, o de que *aprender espanhol é fácil*. Por sua vez, esse pré-construído em conjunto com esse instrumento linguístico faz com que se fortaleça na prática pedagógica a ideia de que há uma língua espontânea, ou seja, oportunhol. Além disso, o espanhol ficou estabelecido no imaginário do brasileiro como uma língua instrumental, já que muitos livros de pensadores estrangeiros foram traduzidos para o

espanhol, mas não para o português, e, desta forma, estas traduções em espanhol foram responsáveis pela chegada ao Brasil de algumas teorias produzidas em outra língua de cultura.

A segunda cena, de acordo com Celada (2002), ficou instituída a partir da década de 1990, com a assinatura do tratado de Mercosul, que faz com que os países envolvidos se comprometam a oferecer como Língua Estrangeira Moderna as línguas que pertencem ao Bloco e que não são oficiais em seus países. Dessa forma, a língua espontânea presente no imaginário do brasileiro já não era mais aceita no mundo laboral e isso passou a ter reflexos no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, segundo a autora, muda-se a ideia do brasileiro em relação à língua espanhola: ela passa a ser um idioma que tem que ser estudado; o sujeito não encontra mais a “facilidade” imaginária.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/1996), quando versa sobre Ensino Médio Brasileiro, afirma que é obrigatório o oferecimento de uma língua estrangeira moderna, sendo que a oferta de uma segunda língua é facultativa. A comunidade escolar é quem deveria escolher quais seriam as línguas estrangeiras oferecidas em cada unidade escolar. Na realidade, não é isso que verificamos, já que o inglês, devido a sua influência no mundo laboral, é oferecido na maioria das escolas públicas e particulares do Brasil. O Espanhol, em decorrência da Lei 11.161/2005, é solicitado como a segunda língua mencionada na LDB/1996.

Além disso, a LDB define a finalidade do ensino médio: “o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado” (LDB, 1996, Art. 35). A LDB nos dá o princípio norteador do nível médio da nossa educação básica e, coadunando com essa visão, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (PCN, 1998; PCNEM, 2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (OCEM, 2006), que destacam o papel formador de todas as disciplinas oferecidas na grade curricular.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio discorrem sobre a necessidade de se ter o oferecimento na grade curricular de línguas estrangeiras na escola de nível médio para que se cumpra uma função social, incluindo a formação cidadã do jovem que a frequenta. Sendo assim, o oferecimento de disciplinas de Língua Estrangeira Moderna na grade curricular busca que os estudantes vislumbrem outras formas culturais de pensar e novas formas de expressão por meio dessas línguas, considerando que o “estudo da língua estrangeira permite a reflexão sobre o idioma e a cultura como bens de cidadania” (PCNEM, 2000, p. 101).

De acordo com esses documentos, as línguas estrangeiras têm um papel social e cultural que, além de ter um caráter formativo, são significadas como bens de cidadania. Como

apresenta as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, “A reflexão sobre o papel da língua que se estuda e das comunidades que as falam, na sua complexa relação com o mundo em geral e com o nosso próprio espaço e a nossa própria língua, é de crucial importância na constituição dessa cidadania” (OCEM, 2000, p. 132).

Desse modo, como já mencionado acima, em 2005, dando continuidade à política linguística iniciada com o tratado do Mercosul em relação ao ensino de espanhol em escolas brasileiras, foi publicado em Diário Oficial a Lei do Espanhol (Lei 11.161/2005), dando respaldo para seu oferecimento nas escolas de nível médio. Os documentos e leis que fundamentam a educação brasileira colocam o Espanhol como Língua Estrangeira como uma das línguas estrangeiras obrigatórias para a formação do estudante como cidadão e ser humano, como forma de pensar a si e o outro em relação ao mundo.

1.2 FILIAÇÃO TEÓRICA

Nos filiamos à História das Ideias Linguísticas articulada com a Análise do Discurso. Para compreender a História das Ideias Linguísticas no Brasil e como essas áreas do saber nos auxiliam a refletir sobre nosso objeto de estudo é importante entender o percurso de sua instituição no Brasil.

No texto de apresentação escrito por Eni Orlandi para o livro *História das Ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional* (2001), organizado pela autora, ela esclarece os passos que foram dados para a constituição dos estudos da História das Ideias linguísticas (HIL) no/do Brasil. Novas práticas de leitura, propostas pelos preceitos da Análise do Discurso, permitiram estudar os instrumentos linguísticos em sua historicidade, fazendo com que, além dos dicionários e gramáticas, outros documentos históricos que legislam sobre a língua nacional do Brasil também fossem considerados em articulação com os instrumentos linguísticos.

Ver a Gramática e o Dicionário – os instrumentos linguísticos como os denomina S. Auroux (1992) – como parte da relação com a sociedade e a história (E. Orlandi, 1997) transforma esses instrumentos em objetos vivos, partes de um processo em que os sujeitos se constituem em suas relações e tomam parte na construção histórica das formações sociais com suas instituições, e sua ordem cotidiana (ORLANDI, 2001, p. 8).

No Brasil, o uso desses instrumentos linguísticos perpassa a nossa história educacional e, embora não sejam apenas restritos ao ensino, em nosso país, é muito forte o imaginário de que, para saber uma língua, é necessário dominar e saber as suas regras gramaticais, além de saber mobilizar as palavras que são dicionarizadas. Ao lado disso, por meio de estudos de uma série de documentos, como éditos, relatos, leis, prefácios de livros, por exemplo, foi possível perceber não apenas como nossa identidade linguística nacional foi sendo moldada e forjada, mas também como se constituiu o mito de que o Brasil é um país monolíngue.

Percorrer a história da História das Ideias Linguísticas no Brasil nos faz voltar para a década de 1980. Segundo Ferreira (2009), nessa década, foi constituído um grupo de pesquisa denominado “Discurso, Significação, Brasilidade”, coordenado por Eni Orlandi, cujo desdobramento foi a criação de diversos projetos de História das Ideias Linguísticas – HIL no país. Segundo Ferreira, esses projetos possibilitaram convênios interinstitucionais entre Brasil e França, por meio de acordos Capes/Cofecub, e entre outras institucionais nacionais, como a UFSM (Procad/Capes) e a UNEMAT (PQI/Capes).

A princípio, de acordo com Ferreira (2009), as pesquisas na área estavam centradas na relação entre a construção de um saber metalinguístico e a constituição da língua nacional. Com o tempo, outros temas foram ganhando mais espaço de reflexão na área, tais como a questão da ética e da política de línguas, bem como a questão da constituição da linguística, da filologia e da gramática, se desdobrando para as políticas de normatividades e de ensino. Além desses temas, foram desenvolvidas pesquisas sobre o controle político da representação, políticas de Estado, discurso sobre ciências e militâncias, e ciências e mídia, criando outras demandas de investigação. Esses projetos contribuíram para a institucionalização da disciplina História das Ideias Linguísticas no IEL/Unicamp, sendo incorporada na grade curricular da graduação na década de 1990 e da pós-graduação em 2004. Essa área se constituiu de maneira significativa por um viés materialista da história, pensado a partir da Análise do Discurso. Ao mesmo tempo, outras áreas do conhecimento também puderam ser mobilizadas como escopo teórico de pesquisas em História das Ideias Linguísticas no Brasil.

Segundo Orlandi (2001), nossa sociedade tem seu funcionamento, pela linguagem, com a materialidade do saber e da escrita, já que essa materialidade é historicamente determinada por uma “forma de relação social” que podemos observar na gramatização da língua por meio de gramáticas e dicionários. No final do século XIX, no Brasil, conforme a autora, temos o início de um movimento de práticas de des-colonização que se concretizam na história e que podemos observar, por exemplo, em relação, à nossa língua.

O século XIX, no Brasil, é um momento crítico na reivindicação por uma língua e sua escrita, por uma literatura e sua escritura, por instituições capazes de assegurar a legitimidade e a unidade desses objetos simbólicos sócio-históricos que constituem a materialidade de uma prática que significa a cidadania. A forma política dessa cidadania é a Independência e, em seguida, a República. A forma simbólica e a forma do sujeito que lhe corresponde não são menos decisivas. Essas práticas têm, de um lado, as Instituições, de outro, a sua textualidade: gramáticas, dicionários, obras literárias, manuais e programas de ensino (ORLANDI, 2001, p. 8-9).

Discutiremos mais adiante as relações de cidadania que no Brasil existem no decorrer da história. O que ressaltamos aqui é que a constituição material, pela linguagem, afeta a constituição dos sentidos de cidadania do brasileiro em relação ao ensino de línguas estrangeiras. Percebemos que a formação social e a construção cidadã são alguns dos valores ressaltados e presentes na textualidade das leis atuais de educação, que produzem efeitos na elaboração de materiais didáticos, incluindo aí os materiais de ensino de línguas. Dessa forma, voltando à discussão do alicerce da História das Ideias Linguísticas, um dos pressupostos em analisar um arquivo de textos por essa perspectiva é pensar a relação “Língua/Nação/Estado e o cidadão que essa relação constitui”.

No texto “Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas”, José Horta Nunes (2008) percorre a História das Ideias Linguística explicando como se dá sua articulação com a Análise do Discurso e mostrando de que modos uma área vem contribuindo com a outra. O autor resalta que a Análise do Discurso e a História das Ideias Linguísticas têm seus métodos próprios e que o contato entre esses domínios do conhecimento faz ressoar questões que os enriquecem. Um desses pontos de contato se dá na visão histórica da ciência, mais precisamente no que se chama de “ciências da linguagem”. Essa articulação ocorre de maneira ampla e não funciona como uma interdisciplinaridade ou como um complemento. Ela funciona trazendo reverberações para ambos os lados, ou seja, enriquecem os procedimentos analíticos tanto da Análise do Discurso quanto da História das Ideias Linguísticas.

A definição de ciências da linguagem de S. Auroux é suficientemente ampla para abarcar a diversidade de saberes e seu modo de aparecimento no tempo e no espaço. Segundo este autor (Auroux, 1992, p. 16-17), o saber metalinguístico pode ser de *natureza especulativa* (representação abstrata) ou *prática*. Neste último caso, trata-se da necessidade de adquirir um domínio como o da *enunciação* (convencer, representar o real, etc.), o das *línguas* (falar ou compreender uma língua) e o da *escrita* (representações escritas, corpo literário, etc.). Esses domínios dão lugar a técnicas (práticas codificadas, regras) e competências (estatutos profissionais). Auroux afirma que, nas discussões sobre “cientificidade”, a forma especulativa nunca foi

suficientemente dominante para ser considerada, na relação com a prática, sob o modo de *aplicação*. O motivo disso, segundo o autor, é que a natureza experimental das ciências da linguagem raramente ultrapassa a manipulação das formas (NUNES, 2008, p. 108-109).

Tendo isto em vista, segundo Nunes (2008), o analista-historiador pode se debruçar sobre arquivos que antes não eram vistos como objetos de ciência, como, por exemplo, as gramáticas e os dicionários, que eram analisados como objetos puramente normativos e não descritivos, ou seja, não eram considerados como científicos. Pela perspectiva da História das Ideias Linguísticas, gramáticas e dicionários são concebidos como instrumentos linguísticos e objetos discursivos, segundo estudos desenvolvidos a partir de A. Collinot e F. Mazière (1997).

Segundo Nunes, a Análise do Discurso tem dispositivos teóricos e analíticos de cunho materialista, no sentido de que toma como fundamental a historicidade dos sentidos e dos sujeitos. A Análise do Discurso se constitui como um modo de leitura sobre essa historicidade dos sentidos e dos sujeitos e, assim, contribui para que os estudos pelo viés da História das Ideias Linguísticas possam compreender não a função dos instrumentos linguísticos, mas seu funcionamento.

Tomando as diversas formas de discurso sobre a(s) língua(s) para análise, efetuam-se leituras que remetem esses discursos a suas condições de produção, considerando-se a materialidade linguística na qual eles são produzidos e evitando-se tomá-los como documentos transparentes ou simplesmente como antecessores ou precursores da ciência moderna. Tais discursos atestam, de fato, modo específico de se produzir conhecimentos em determinadas conjunturas históricas (NUNES, 2008, p. 110).

A perspectiva discursiva possibilitou que os temas tratados no interior da História das Ideias Linguísticas como “*conceitos e teorias, obras, autores, instituições, periodização*” sejam lidos de uma maneira específica pela ótica da Análise do Discurso. Um exemplo apontado pelo autor é a questão da periodização que, por meio da articulação teórica dessas perspectivas, não só localiza um fato no tempo, mas também faz com que o analista-historiador consiga constituir em cada discurso sua temporalidade, trazendo à tona uma compreensão de suas condições de produção, e mostrando como funciona a “fixação imaginária, por retomadas, por reatualizações da memória” (NUNES, 2008, p. 111). Desta forma, essa articulação produz consequências para a leitura e para a seleção de arquivos para a ciência da linguagem.

Isso inclui tanto os trabalhos de análise dos textos de arquivo, dos gestos de leitura que deles se depreendem, quanto a proposição de novas formas de escrita de arquivo, sensíveis à historicidade dos sentidos, à pluralidade dos

domínios das ciências da linguagem, à espacialidade e à temporalidade do conhecimento, às formas de autoria, aos funcionamentos institucionais, aos acontecimentos, enfim, tudo aquilo que compreende as condições de produção dos discursos científicos (NUNES, 2008, p. 111).

Orlandi (2002a), no texto de introdução “Uma História e muitas idéias ou uma idéia e muitas histórias” da revista *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 42. *História das Ideias Linguísticas*, sintetiza a contribuição da linha da História das Ideias Linguísticas para o enriquecimento do nosso trabalho quando pensamos na relação Língua/Nação/Estado/Cidadania.

Em nosso projeto, História das Ideias Linguísticas no Brasil, temos objetivado dar elementos para que professores e alunos, ou pesquisadores em geral, que trabalham com o conhecimento da linguagem, possam se situar nesse longo processo de produção de conhecimento tendo assim condições reais de elaborar sua posição face às filiações em que se inscrevem. Desse modo, o resultado de um programa de trabalho como este acaba, em seu conjunto, por dar a conhecer a história de uma ciência mas também por fazer compreender como toma forma a tradição linguística brasileira. Esta nossa posição é plena de pressupostos e de conseqüências. Um dos pressupostos é de que a relação que mantemos com a produção de conhecimento sobre a língua não é indiferente ao modo mesmo como a língua se constitui enquanto língua nacional, língua comum a um povo, a um país, ou a um território ou a uma cultura, ou Estado (cf. E. Orlandi, org. 2001 e E. Orlandi, 2002), e seus modos de representação para os sujeitos. O outro é de que a história do saber sobre a língua, além de ser responsável pela constituição da língua e das políticas que o Estado sustenta, através da administração institucional desse saber e da maneira como os sujeitos se relacionam com ele atravessando a própria língua que praticam, se constitui em certas condições e produz especialistas da área que têm a ver como está se estabelece, enquanto uma área de conhecimento específica com suas características (ORLANDI, 2002a, p. 5).

De acordo com Orlandi (2002b), no texto “A Análise de Discurso e seus entremeios: notas a sua História no Brasil”, publicado no mesmo número da revista, a Análise do Discurso se constitui como uma disciplina que está “no meio de”. O estudo linguístico se mantém como um espaço aberto para o próprio da língua.

Diferentemente do intervalo, a ideia de entremio refere a espaços habitados simultaneamente, estabelecidos por relações contraditórias entre teorias. Relações em que não faltam pressões, processos de inclusão e de exclusão, hierarquização e legitimação, apagamentos, ou seja, relações de sentidos, mas também relações de força, na medida em que a forma sujeito histórica, que é a nossa, inclui, ou melhor, funciona pelo conhecimento, e por sua relação com o Poder (declinado pelo jurídico) (ORLANDI, 2002b, p. 21).

Orlandi (2002b) afirma que, para Saussure, “a língua é um *fato social*”, no entanto, é preciso significar o social e definir o que é fato. Para isso é preciso fazer um deslizamento da relação dicotômica língua/fala para uma relação não-dicotômica língua/discurso: ao “produzir este deslizamento [...] a teoria do discurso re-define (re-significa enquanto instrumento de reflexão) o que é língua para a linguística” (ORLANDI, 2002b, p. 22). Para o analista do discurso, a língua é uma estrutura que apresenta falhas, a partir das quais o sujeito é (re)significado.

O sujeito não é origem de si e a situação não é situação empírica mas linguística – histórica que, em conjunto, nesse modo de considerá-los, permitem trazer para a análise não apenas a forma abstrata ou a forma empírica mas o que tenho desenvolvido como *forma material* (a partir de L. Hjelmslev, 1968), em consonância com as contribuições do Materialismo Histórico (e a teoria da ideologia), da Psicanálise (e a noção do Inconsciente, ou, na Análise de Discurso, o de-centramento do sujeito) e da Linguística (deslocando a noção de fala para discurso com reflexos sobre a própria noção de língua, que se altera) (ORLANDI, 2002b, p. 22).

Tendo o sujeito (re-)significado em relação ao discurso, ao que está no entremeio, Orlandi (2002b) aponta o deslocamento que M. Pêcheux (1971) faz da noção saussuriana de valor, trazendo-a para o campo semântico. Isso faz com que se transponham “os limites do estruturalismo ortodoxo” para pensar a estrutura como acontecimento, pois o funcionamento do discurso não se dá só por meio de um sistema apenas, mas também por meio de uma prática. A autora também discute sobre o que M. Pêcheux (1969) compreende como texto, de modo a pensá-lo em seu funcionamento, mostrando que há um elo entre a exterioridade constitutiva e o texto e que, por isso, é possível fazer a análise de seu funcionamento, que é marcado pelo equívoco.

A exterioridade à qual Orlandi se refere é a relacionada ao (que não seria) linguístico. Não se pode só considerar a língua como sistema fechado ou só o que estaria fora dela, por isso o conceito de *forma material* elaborado pela autora é importante. A forma material é linguístico-histórica e está ligada à noção de interdiscurso (memória e saber discursivo), no sentido de que o exterior é atravessado pelo interdiscurso (exterior constitutivo).

A noção de forma material, tal como tomo, distinguindo-a da forma abstrata e da forma empírica, elabora a importância, estabelecida na análise do discurso, da relação entre língua e história. Pela forma material, podemos trabalhar a inscrição do histórico na língua, o investimento do sentido na sintaxe, de modo a seguir o princípio segundo o qual a materialidade da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua. Estabelecendo assim a

relação entre a forma-sujeito e a forma do sentido pela noção de materialidade discursiva, linguístico-histórica (ORLANDI, 2002b, p. 23).

De acordo com a autora, com a forma material podemos pensar a relação estrutura e acontecimento, já que o analista de discurso faz um batimento entre descrição e interpretação e, nesse entremeio em que o gesto do analista sai dos dualismos, ele “é capaz de não reduzir o simbólico (sem o supervalorizar) nem é surdo ao significante (sem esquecer o real da história).” (ORLANDI, 2002b, p. 24). Sendo assim, a discursividade é o objeto do trabalho do analista. O deslize, a falha, a ambiguidade são constitutivas da língua, portanto, o “analista de discurso não pode abrir mão do sentido que, por sua vez, não está ‘separado’ da sintaxe” (ORLANDI, 2002b, p. 24). Além disso, Orlandi pontua que:

A língua é a materialidade específica do discurso (é a base dos processos discursivos) e o discurso é a materialidade específica da ideologia. Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Se, como tenho afirmado, sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, não há sentido sem interpretação pois a língua se inscreve na história para significar e é aí que proponho apreender a questão da ideologia, do sujeito, da interpretação (ORLANDI, 2002b, p. 31).

Tendo isso em vista, Orlandi discute sobre os processos metodológicos da Análise do Discurso para a área da História das Ideias Linguísticas, que, como reforçou Nunes (2008), enriquecem ambas as perspectivas de análises. Orlandi (2002b) esclarece que:

Na perspectiva da história das idéias linguísticas, como temos trabalhado (S. Auroux et alii, tomo I, 1989), e situando-me nessa história, devo dizer que não há só “recepção” de um autor (fundador “lá”) e influência (“aqui”), mas produção de um deslocamento na tradição linguística, em nosso caso, brasileira. Isso se dá não só do ponto de vista teórico mas também na perspectiva da relação entre ensino e pesquisa e institucionalização dessa forma de conhecimento, sua disciplinarização (ORLANDI, 2002b, p. 36).

Portanto, nos filiamos à História das Ideias Linguísticas articulada com a Análise de Discurso Francesa para o estudo do nosso objeto: a coleção de livros didáticos *Cercanía Joven* (2013) de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, aprovada pelo Programa Nacional do Livro de 2015 (PNLD/2015). Essa articulação nos auxilia na reflexão e nas análises de como se dá o atravessamento da própria língua face à língua do outro e de como isso está ligado, de maneira constitutiva, ao apelo da “formação cidadã” de nossos aprendizes do Ensino Médio Brasileiro. Essa filiação teórica também contribui para examinarmos e analisarmos como

funcionam os processos ideológicos de identificação de nossa sociedade na textualidade dessa coleção.

1.3 ARQUIVO: COMO FAZER A SUA LEITURA?

O texto “Ler o arquivo hoje?” de M. Pêcheux nos faz refletir sobre o conceito de arquivo mobilizado na dissertação. Para o autor, analisar a questão da leitura de arquivo pressupõe observar uma divisão social do trabalho de leitura entre a cultura literária e a cultura científica. Desta forma, como aponta Ferreira (2009, p. 48):

O autor busca observar, nessas culturas, como a língua é concebida, as maneiras distintas de ler o arquivo e o abismo que foi se ampliando entre elas. Ele observa que em ambas as culturas o fato da língua é contornado. A materialidade da língua é concebida, na maioria das vezes, apenas como um meio transparente, ou então como uma vidraça empoeirada através da qual se incita a espreitar “as próprias coisas” (PÊCHEUX 1982a, p. 63). Dessa maneira, para estas duas culturas, a leitura não é tomada como uma questão e a construção do arquivo não é tomada como uma leitura.

Em relação à cultura dos literatos (o autor inclui aí historiadores, filósofos, pessoas de letras), Pêcheux pontua que ela criou posições de embate “em torno dos arquivos textuais” (PÊCHEUX, 2014, p. 56) sobre temas, posições ou métodos de trabalho, em que a *questão de leitura* não era o foco ou permaneceu quase sempre implícita. Escreve o autor:

[...] há, entretanto, fortes razões para se pensar que os conflitos explícitos remetem em surdina clivagens subterrâneas entre maneiras diferentes, ou mesmo contraditórias, de *ler o arquivo* (entendido no sentido amplo de “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”) (PÊCHEUX, 2014, p. 59).

Com base nessa passagem de Pêcheux, Ferreira (2009) discorre sobre o que compreende como arquivo:

O autor define arquivo no sentido amplo de “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (ibidem, p. 57). Assim, o arquivo pode ser, por exemplo, um banco de dados, uma biblioteca, um conjunto de documentos levantados por um pesquisador para seu trabalho particular ou um conjunto de textos que constroem sua filiação teórico-analítica (FERREIRA, 2009, p. 48).

Voltando a Pêcheux, ele aponta para o interesse do trabalho de reconstrução do sistema diferencial dos *gestos de leitura*:

[...] “subjacentes na construção do arquivo, no acesso aos documentos e a maneira de apreendê-los, nas práticas silenciosas da leitura “espontânea” reconstituíveis a partir de seus efeitos na escritura: consistiria em marcar e reconhecer as evidências práticas que organizam essas leituras, mergulhando a “leitura literal” (enquanto apreensão-do-documento) numa leitura interpretativa – que já é uma escritura. Assim começaria a se construir *um espaço polêmico das maneiras de ler*, uma descrição do “trabalho do arquivo enquanto relação do arquivo com ele-mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho de memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma” (PÊCHEUX, 2014, p. 59).

Em relação à cultura dos cientistas, Pêcheux recorda que suas aderências históricas são completamente diferentes: “trata-se desse enorme trabalho anônimo, fastidioso, mas necessário, através do qual os aparelhos de poder de nossas sociedades gerem a memória coletiva (PÊCHEUX, 2014, p. 59).

No entanto, esses dois gestos de leitura têm seu funcionamento marcado por uma discursividade que remonta a divisão social que começou na Idade Média entre, de um lado, os clérigos, dos quais alguns eram portadores de uma leitura e de uma obra própria e, de outro, o *conjunto de todos os outros que não o eram*, mas que, por seus gestos incansavelmente repetidos, produziam também uma leitura, ainda que esta leitura ficasse apagada pela instituição que os empregavam. A respeito desses últimos, Pêcheux observa:

[...] o grande número de escrivães, copistas e “contínuos”, particulares e públicos, constitui-se, através da Era Clássica e até nossos dias, sobre esta renúncia a toda pretensão de “originalidade”, sobre este apagamento de si na prática silenciosa de uma leitura consagrada ao serviço de uma Igreja, de um rei, de um Estado, ou de uma empresa (2014, p. 59-60).

Portanto, aqueles que reproduziam textos a serviço de uma instituição também eram responsáveis por um gesto de leitura, assim como aqueles que eram autorizados a interpretar um texto, constituindo assim diferentes tipos de leitura de arquivo. Voltando à leitura de Ferreira (2009) sobre este texto de Pêcheux, ela diz:

A leitura de arquivo, para o autor, envolve desde uma leitura “individual” feita pelos “literatos” de seus arquivos, passando pela própria construção desses arquivos por eles, bem como por outros tipos de construção de arquivo, como aqueles realizados por escrivães, copistas e técnicos especializados, por exemplo. Estas diversas maneiras de se ler o arquivo são sempre reguladas por

uma divisão social do trabalho de leitura: “a alguns, o direito de produzir leituras originais, logo “interpretações”, constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos do tratamento “literal” dos documentos, as ditas “interpretações”...” (ibidem, p. 58) [...] Nesta re-divisão social do trabalho de leitura, ao considerar “a existência da lingüística, como disciplina “de entremeio”, incapaz de se dispor incondicionalmente, nem do lado dos “literatos” nem do lado dos “cientistas”” (ibidem, p.62), Pêcheux produz um deslocamento sobre a questão da leitura do arquivo, que deve ser analisada, considerando-se a materialidade da língua. E a materialidade da língua, da perspectiva da análise de discurso, comporta em seu interior o deslize, a falha e a ambigüidade, a partir dos quais há possibilidade de jogo para o sujeito (FERREIRA, 2009, p. 48-49).

Esse deslocamento da questão da leitura, pontuando a relação língua/discursividade constituindo assim a “inscrição de efeitos lingüísticos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo” (PÊCHEUX, 2014, p. 66) é que autor pontua como importante consagrar um gesto de leitura para a análise de discurso, objetivando “desenvolver práticas diversificadas de trabalhos sobre o arquivo textual” (PÊCHEUX, 2014, p. 67), e buscando, no nível dos conceitos e dos procedimentos, realizar esse “trabalho do pensamento em combate com sua própria memória” (PÊCHEUX, 2014, p. 67), de modo a reconhecer aí diferentes modalidades ideológicas e culturais de leitura-escritura do arquivo materializadas na discursividade dos textos.

1.4 RECORTE: UM CONCEITO DISCURSIVO

No artigo “Segmentar ou Recortar?”, Eni Orlandi discute o conceito de recorte. Segundo nos elucida Ferreira (2009, p. 92),

O conceito de recorte é compreendido por E. Orlandi (1984) como uma unidade discursiva que o analista produz sobre os seus materiais. Segundo a autora, “não há uma passagem automática entre as unidades (os recortes) e o todo que elas constituem” (p. 14). Os recortes são sempre efetuados a partir de uma determinada posição teórica e das questões que a análise coloca.

O recorte nos permite analisar a discursividade do texto. Podemos, por meio do recorte, observar e analisar determinadas discursividades ligadas às questões que fazemos para um texto determinado. É nesse sentido que o recorte é considerado como uma “unidade discursiva”.

O *recorte* é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem e situação. Assim um recorte é um fragmento da situação discursiva. [...] o princípio o qual se efetua o recorte varia segundo a configuração das condições de produção e mesmo o objetivo e o alcance da análise. [...] podemos dizer que *o texto é o todo em que se organizam os recortes*. Esse todo tem compromisso com as tais condições de produção, com a situação discursiva (ORLANDI, 1984, p. 14).

Para entender melhor o funcionamento do conceito *recorte*, precisamos entender os conceitos de paráfrase e polissemia. De acordo com Orlandi (1984), a paráfrase é “o processo pelo qual procura-se manter o sentido igual sob diferentes formas” (ORLANDI, 1984, p. 11), é o que traz a produtividade, o já ratificado pelas instituições, ela é “a *matriz* do sentido” (ORLANDI, 1984, p. 11). Já a polissemia “é o processo de instauração da multiplicidade de sentidos” (ORLANDI, 1984, p. 11), é o que traz o novo, diferente, o que permite a criatividade, pois “realiza uma ruptura, um deslocamento, em relação ao dizível” (ORLANDI, 1984, p. 11) e, por isso, segundo a autora, a polissemia “pode ser vista como a *fonte* do sentido, a própria condição de existência da linguagem, uma vez que a base da significação está na multiplicidade dos sentidos” (ORLANDI, 1984, p. 11). Esses dois processos se limitam reciprocamente, uma vez que cada um funciona em relação ao outro: um é expansão (polissemia) e o outro, contenção (paráfrase).

Retomando o conceito de *recorte*, Orlandi (1984) complementa que “Pretendemos que a idéia de recorte remeta à polissemia e não à de informação. Os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um contexto (de interlocução) menos imediato: o da ideologia” (ORLANDI, 1984, p.14). Entender o recorte, remetendo ao conceito de polissemia, nos possibilita entender a discursividade do texto como uma fonte de sentidos, a partir da qual podemos produzir nossos gestos de análise sobre a interpretação em sua multiplicidade de sentidos.

Através da idéia de recortes, recuperamos o conceito de polissemia. Se não salientamos o conceito de informação, mas o de interação e de confronto de interlocutores no próprio de linguagem, não é preciso mantermos a hipótese de um sentido nuclear, hierarquicamente mais importante – o sentido literal – em relação a outros sentidos, isto é, os efeitos de sentido que se constituem no uso da linguagem (ORLANDI, 1984, p. 20).

Por essa razão, a autora ressalta que “não há necessidade de se manter um centro (sentido literal) e suas margens (efeito de sentido). Não há centro, só há margens (ORLANDI, 1984, p. 20), portanto, podemos apreender as questões do discurso por meio da análise do

recorte. Esse conceito é importante para que possamos fazer análise de determinadas partes do nosso arquivo, que tomamos como recortes.

1.5 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E ÉTICA

Refletir sobre a coleção *Cercanía Joven* (2013) nos faz buscar escopo teórico sobre políticas linguísticas e sobre ética. É preciso refletir e analisar como o Estado formula o ensino de língua, no nosso caso, o ensino de Língua Estrangeira - Espanhol, para poder analisar a construção discursiva da coleção. Para isso, Orlandi (1998) e Guimarães (2001) nos fazem refletir, pelo viés da História das Ideias Linguísticas, como as políticas linguísticas e a ética funcionam na discursividade das leis e de sua elaboração.

No texto “Ética e política linguística”, Eni Orlandi (1998) discute sobre a elaboração de políticas linguísticas a partir da perspectiva discursiva, refletindo sobre “a diversidade de línguas no Brasil em confronto com a unidade linguística do Estado Brasileiro”. Esse estudo nos faz pensar como funcionam as políticas linguísticas no país e nos ajuda a refletir como a política educacional sobre os livros didáticos de língua estrangeira moderna é elaborada recentemente.

Orlandi (1998) traz três pressupostos para avançar na discussão. O primeiro é que as línguas são heterogêneas e possuem estabilidade desigual; o segundo é que, na relação entre língua e discurso, “falamos a mesma língua, mas falamos diferente”; o terceiro é o de que as línguas distintas que estão em contato apresentam limites frágeis e se misturam indistintamente. Os dois primeiros pressupostos reafirmam a presença do Estado por meio de políticas linguísticas que fazem “valer a diferença no interior de uma mesma língua”.

Com a noção de discurso podemos deslocar o modo como é concebido o papel da língua nacional e sermos críticos à relação em geral considerada direta entre língua e nação, o que não deixa de relacionar com a crítica que fazemos da noção de língua como *visão de mundo*. A relação língua/pensamento/mundo é indireta e bem mais complexa assim como também o é a relação entre a língua, os processos identitários e a nacionalidade (E. Orlandi, 1996) (ORLANDI, 1998, p. 7).

Essa complexidade ocorre no Brasil de determinada maneira por ter sido um país colonizado e ter tido uma língua imposta pelo colonizador. Muitas línguas indígenas deixaram de existir no processo da colonização, mas, mesmo assim, a identidade de alguns povos

indígenas foi mantida. A historicidade a que o brasileiro é exposto tem diversas ordens simbólicas, no entanto, ainda assim, representa “a necessidade de unidade, seja ela qual for”. Mesmo com a ideologia da língua única nacional, a sua existência se dá pela materialização do confronto, na ambiguidade, nas diversas maneiras de se falar uma língua.

Não é preciso que um sujeito esteja claramente inscrito em uma língua para ter sua identidade configurada, dada esta plasticidade que o faz passageiro de várias ordens do símbolo (língua indígena, português, brasileiro, italiano do imigrante etc.). Ele aí se identifica pelo jogo, pela falha, pela deriva, pelo deslocamento, pelas ilusões (ORLANDI, 1998, p. 9).

Pensar política linguística é saber que ela pode ser explícita, ou seja, o Estado formula leis sobre seu uso, ou implícita, quando se dá pelos “usos diferenciados”. Orlandi (1998) expõe três posições para refletir sobre a política de línguas. A primeira versa sobre as razões do Estado, a partir das quais há um princípio da “*unidade* como valor”. Sobre essa posição da unidade, a autora reflete sobre o caso brasileiro, cuja língua nacional é posta como “elementos de definição da identidade brasileira”. A variação e a diversidade linguística são consideradas como característica do Brasil, o diferenciando de Portugal, no entanto, “os indianismos, os africanismos, os provincianismos, os regionalismos aparecem como diferenças ‘domesticadas’” (ORLANDI, 1998, p. 10). Isso se dá pela necessidade da constituição de uma unidade, em um espaço que se constitui diferentemente de Portugal. Com isso, essas “diferenças domesticadas” se referem só à língua nacional brasileira, mudando o eixo da universalidade no processo de historicização, que inclui o território brasileiro na gramatização do português brasileiro. Orlandi (1998) enfatiza que não há como um Estado pensar no princípio de diversidade sem uma unidade. “Não há Estado sem unidade (tendencial, imaginária, talvez, mas necessária)” (ORLANDI, 1998, p. 11), portanto, no Brasil, é preciso destacar que “a língua nacional trabalha de modo específico a relação entre as línguas indígenas e as línguas europeias na situação de colonização” (ORLANDI, 1998, p. 11).

A segunda posição está relacionada a questões éticas da “*dominação* como valor”. Nessa perspectiva, a dominação de povos e a consequente submissão de um povo à língua do conquistador faz com que políticas linguísticas sejam formuladas. A exemplo disso, temos o Latim na Idade Média que era a língua de saber. Com o período da maciça gramatização das línguas na Europa, em momento contemporâneo à gramatização de outras línguas em outros lugares do mundo, a partir do modelo gramatical latino, as políticas linguísticas de cada Estado/Nação contribuíram para fazer emergir as línguas nacionais. Na atualidade, a língua franca da Globalização é o Inglês americano por conta de sua dominação político-econômica.

Na terceira posição temos o princípio ético da “*diversidade* como valor”, que diz respeito à diversidade concreta das línguas. A unidade imaginária da Língua Portuguesa no Brasil perpetrada no processo histórico da constituição da língua nacional selou o destino das línguas indígenas.

Essa posição faz intervir na realidade a posição 1, o que nos mostra que unidade e diversidade são noções inseparáveis e por isso devem ser tratadas conjuntamente. Mesmo porque, em uma sociedade como a nossa, em sua história, o princípio ético está justamente não em apagar mas em se trabalhar a contradição unidade/diversidade (ORLANDI, 1998, p. 12).

É importante compreender a relação de contradição que existe entre essas três posições, que possuem razões e princípios éticos diferentes, mas que se constituem em relação à presença do Estado e de suas políticas linguísticas. A unidade está presente em qualquer língua nacional e o Estado/Nação vai elaborar políticas linguísticas que tendem a absorver a diversidade na unidade imaginária. No entanto, dentro dessa unidade imaginária, sempre vai haver confrontos. Como mostra Orlandi (1998, p. 12), “nessa relação equívoca entre língua/línguas a questão da língua é uma questão do Estado com suas políticas de invasão, de absorção das diferenças e de sua anulação que supõe antes de tudo que essas diferenças sejam reconhecidas, dizem Gadet e Pêcheux (1981)”.

Ainda de acordo com Orlandi (1998), essa é uma relação contraditória que constitui o jogo do que é juridicamente aceito e o que politicamente negociado sobre a diversidade linguística. Esse jogo contraditório tem que ser analisado em relação à produção do conhecimento sobre a língua. Por isso, é de extrema importância pensar o papel da produção de instrumentos linguísticos nesse processo. A gramática, principalmente no ensino, desempenha um importante papel na política linguística, já que ela materializa as filiações teóricas de políticas de unidade linguística e que são postas em prática em sala de aula. Desta forma,

Ao invés de considerar uma oposição estrita entre unidade e diversidade, consideramos essa relação como uma relação necessária e dinâmica. As políticas linguísticas são o lugar material de realização dessa relação historicamente necessária em uma sociedade como a nossa (ORLANDI, 1998, p. 13).

Partindo da perspectiva materialista, Orlandi (1998) afirma que a identidade é um movimento na história e, como tal, sempre sofre transformações e mudanças. Portanto, para ressignificar as políticas linguísticas vigentes, é preciso trabalhar as condições de sentido e dos sujeitos nas relações de contato de línguas e culturas com as línguas nacionais. No caso do

ensino de Língua Estrangeira no Brasil sempre haverá o atravessamento da língua materna e da língua nacional funcionando na relação de ensino-aprendizagem. Nessa relação, também está inserida a relação ético-linguística que Guimarães (2001) esmiúça a partir das considerações de Orlandi (1998), refletindo como essas políticas linguísticas se davam nos países do Tratado do Mercosul, cujas línguas nacionais são Português e Espanhol.

Sendo assim, no texto “Política de línguas na América Latina”, Eduardo Guimarães (2001) parte do litígio entre Córax e Tísias para mostrar a tensão que há entre a ética e o político. Esse litígio pertence a história da Retórica, na qual Tísias se recusa a pagar Córax. A proposta de Tísias é: se Córax for bom professor não será pago porque Tísias utilizará argumentos que o convencerá a não ser pago, caso contrário, não receberá pagamento por ser um mau professor. Segundo Guimarães (2001), nessa narrativa, pela perspectiva enunciativa, temos que:

- a) Há uma divisão social entre professor e aluno. Assim Córax e Tísias estão em posições sociais diferentes e hierarquizadas.
- b) A narrativa conta que Tísias produz um conflito. Para isso ele enuncia da posição ética: coloca a questão de considerar o valor, bom ou mau, da ação do professor.
- c) Ao falar da posição da ética, Tísias faz a diferença de posições entre ele e Córax significar.
- d) Nesta medida Tísias pode atribuir à posição do professor a necessidade de atender ao princípio ético, desobrigando o aluno de atendê-lo (ou a um princípio correspondente).
- e) Ao operar esta diferença, Tísias enuncia da posição de um igual a Córax (GUIMARÃES, 2001, n.p.).

O autor mostra que a questão da Ética é colocada como “incontornável”. Em uma das narrativas sobre essa história da retórica, Tísias é significado como aquele que não tem ética, mas, conforme destaca Guimarães, é nessa narrativa que se instaura a pergunta sobre a Ética. O personagem, segundo o autor, também representa o político, uma vez que se “inscreve no interior da retórica, e assim do pensamento ocidental”.

Tísias assume a palavra como um igual ao professor, sustentando contraditoriamente a diferença para caracterizar a necessidade de avaliação do professor e não do aluno. [...] Assim a narrativa do litígio de Tísias contra Córax inscreve na história ocidental, ao mesmo tempo, o ético e o político. Esta narrativa, aceita marginalmente como um episódio curioso, instala a indissociabilidade do ético e do político. E não se trata de conteúdos ou intenções, trata-se de relações que constituem a materialidade histórica do corpo social (GUIMARÃES, 2001, n.p.).

Desta forma, Guimarães demonstra, pela sua análise, que “o ético é atravessado pelo político”, ou seja, não há valores absolutos na ética, que podem se modificar com o passar do tempo e o político também pode ser modificado, uma vez que está ligado a princípios éticos. Tendo isso em vista, o autor retoma as três posições de políticas públicas que Orlandi (1998) esquematizou:

- a. como razões de Estado, das Instituições: o que coloca o princípio da unidade como valor;
- b. como razões que regem as relações entre povos, entre nações, entre Estados: o que coloca o princípio da dominação como valor;
- c. como razões relativas aos que falam as línguas: o que coloca o princípio da diversidade como valor (GUIMARÃES, 2001, n.p.).

De acordo com Guimarães (2001), discutir o conflito/litígio pela perspectiva dessa diversidade de posições, sem a necessidade de unificar ou tentar acabar com o conflito, coloca a necessidade de refletir sobre a política linguística para que possa, com essa política, “sustentar a igualdade de direito à enunciação, à significação”.

Um problema apontado pelo autor é que a Ética, tal qual a entendemos no Ocidente, é significada como universal e homogênea, ou seja, não há espaço, a partir dessa concepção de ética, para trabalhar a diversidade e, dessa forma, ela se separa do político. As divisões sociais, as vozes dissonantes e opositivas à norma são apagadas. O Estado se apresenta como o poder unificador, que dita as normas e, por isso, “não há espaço para se pensar a heterogeneidade linguística” das línguas que são faladas, por exemplo, no Mercosul.

De acordo como o autor, o Português e o Espanhol são línguas oficiais faladas na América Latina, que pertencem a várias nações. Vale ressaltar que o Português não é só falado no Brasil, mas também em comunidades da América Latina, assim como o Espanhol é falado em partes do Brasil, ou seja, essas línguas são “não-só-nacionais”. Essa noção diz respeito a “línguas de intercâmbio supra-regional”. O funcionamento dessas línguas diante do fenômeno da globalização e como ela é tratada dentro do bloco do Mercosul fez com que o autor refletisse sobre as posições teóricas a respeito das línguas nesse espaço enquanto perpassadas pelo político. Para ele, essas posições teóricas, fundamentadas pelo político, são essenciais para a produção do conhecimento. A ação do Estado não pode ser apenas normativa, com produção de instrumentos com “evidência ideológica”, reforçando as posições de poder e que não atravesse os “efeitos imaginários” construídos ao longa da história.

A globalização trouxe a “ampliação do espaço enunciativo de línguas não-só-nacionais”, além de produzir uma hierarquização sobre as mesmas, de acordo com as posições

econômicas e de poder que os países/nações possuem nas relações mundiais. O autor exemplifica com o Inglês, que, atualmente, é referido à língua falada nos EUA. Essa relação de sentidos traz os efeitos da dominação, que influi no tempo, na memória e na história. Por isso, nota o autor, é importante que se possam propor políticas de línguas que consigam desconstruir a história dominante, dando possibilidade de a heterogeneidade ser reconhecida e discutida.

Em relação ao Mercosul, o autor ressalta que é preciso considerar “os espaços de Língua Portuguesa do Brasil e da Língua Espanhola dos países limítrofes do Brasil ao Sul” (2001, n.p.). A questão não é tão simples como parece, pois, nesse espaço de línguas há o funcionamento de outras línguas que são postas em relação às línguas citadas acima. Em relação ao espanhol, temos línguas indígenas e contato com o português. Já em relação ao português brasileiro, temos línguas africanas, línguas indígenas e o português e o seu contato com o espanhol. Assim, Guimarães (2001) descreve a configuração de um espaço de enunciação heterogêneo que é constituído por uma memória própria, pensando a historicidade de como a Língua Portuguesa do Brasil, a Língua Espanhola foram se constituindo como línguas nacionais e oficiais nos países que compõem o Mercosul. Além dessas línguas, compõem o espaço heterogêneo de línguas do Mercosul, o Guaraní que também é língua nacional e oficial do Paraguai.

O autor reforça que é preciso que se ampliem os espaços de enunciação dessas línguas para que haja espaços múltiplos das línguas em questão, ou seja, que, por meio de políticas linguísticas eficazes, se projete um Mercosul com pessoas bilíngues, de modo a declinar “[...] a globalização em territorialidades marcadas por uma afirmação do direito de não falar a mesma língua de todos. Um todos que sequer é real, mas que opera com a força aparentemente irresistível do imaginário, do ideológico” (GUIMARÃES, 2001, n.p.).

Assim, Guimarães (2001) traz a reflexão de que, para a ampliação dos espaços de enunciação, é preciso levar em conta a historicidade da América Latina na constituição linguística, construindo uma instrumentação que trabalhe o imaginário dessas línguas em sua pluralidade, não como uma língua franca para ser usada no mundo. A América Latina é multilíngue e, quando há uma política de unificação linguística, estamos vivendo um processo de dominação que envolve relações sociais de poder. Assim, o autor reafirma que é necessário que a comunidade científica ressignifique a globalização, questionando a elaboração de políticas hegemônicas e globalizantes. Aponta, ainda, que essa comunidade precisa fazer questionamentos que pensem novas formulações e procedimentos que consigam significar o discurso de confronto, criando políticas linguísticas não-hegemônicas.

Desta forma, para pensar a questão linguística e como essa se apresenta na coleção *Cercanía Joven* (2013), é importante entender como as políticas linguísticas estão sendo trabalhadas na construção identitária do brasileiro e como este espaço de enunciação foi trabalhado discursivamente no ensino de Língua Espanhola quando intermediado pelos livros dessa coleção.

1.6 PERCURSO DISCURSIVO SOBRE A CIDADANIA BRASILEIRA

A questão da cidadania no Brasil pode ser compreendida por meio de análises de documentos que fazem apreender os processos que foram construindo uma tessitura da cidadania brasileira, mesmo quando parecia que ela não existia. E. Guimarães e E. Orlandi organizaram, em 1996, o livro *Língua e Cidadania*, no qual podemos observar como os estudiosos que contribuíram com a produção do livro analisaram discursivamente documentos sobre a construção histórica e discursiva da relação do brasileiro com a cidadania. Esse processo é pensado em relação aos *instrumentos linguísticos* (AUROUX, 1992), como gramáticas, dicionários, mas também relatos de viagem e outros textos ligados a esses instrumentos, como acordos ortográficos, documentos oficiais e leis, compreendidos por Guimarães e Orlandi (1996) como tecnologias de linguagem enquanto objetos históricos. A esse respeito, na introdução a este livro, os autores escrevem:

Observar a constituição destes instrumentos tecnológicos é tratar do modo como a sociedade brasileira constrói elementos de sua identidade. A produção de tecnologia é parte do modo como qualquer sociedade se constitui historicamente. E a produção tecnológica relacionada com a linguagem é, não há dúvida, lugar privilegiado de observação do modo como uma sociedade produz seu conhecimento relativamente à sua realidade (GUIMARÃES; ORLANDI, 1996, p. 9).

Com a análise de diferentes instrumentos tecnológicos, os trabalhos que compõem essa obra apreenderam no discurso a relação que foi se construindo na formação da identidade brasileira e sua forma peculiar de exercer a cidadania desde o início do processo de colonização, com a catequese dos índios, até o século XX. É nesse sentido que os autores podem afirmar que as “tecnologias não são só resultado de um saber, são também parte dos fatos para os quais, ou a partir dos quais, foram produzidas” (GUIMARÃES; ORLANDI, 1996, p. 13).

A questão da cidadania vai emergir explicitamente quando se dá a formação do Estado Brasileiro e sua nacionalidade, no entanto, como observamos no texto “Constituição do cidadão brasileiro: discursividade da moral em relatos de viajantes e missionários”, de J. H. Nunes (1996), os relatos de viajantes e missionários capuchinhos mostram que, desde o século XVI, a noção de cidadania brasileira vem sendo construída.

No texto de J.H. Nunes (primeiro Capítulo) vê-se a constituição da cidadania brasileira na tensão entre o civilizado e o ignorante. Nessa tensão o Estado e a Igreja desenvolvem a ação evangelizadora, civilizadora, heróica. Esta tensão se desloca para dentro das relações portuguesas: entre o português nobre e não nobre (GUIMARÃES; ORLANDI, 1996, p. 11).

Nunes (1996) analisa o papel do discurso da moral na relação colonizadora. As questões morais com valores católicos e europeus são colocadas frente aos valores indígenas para que se efetive a catequização, e isso vai contribuindo para a construção ideológica da cidadania ligada aos valores europeus em território brasileiro.

Para instruir o índio, o missionário utiliza discursivamente os conhecimentos dele. Longe de trabalhar com o princípio de “tabula rasa”, ele interfere na memória discursiva daquele, provocando aproximações, reestruturação, apagamentos, identificações. À medida em que fala das crenças, das canções, dos mitos dos índios, ele marca os pontos de encontro que possibilitam as ligações discursivas por onde se instala o discurso europeu (NUNES, 1996, p. 24).

O momento histórico que Nunes recorta para analisar a constituição do cidadão brasileiro aponta para os pilares morais e éticos que estão sendo construídos ideologicamente por meio da catequese dos índios e da reafirmação dos valores europeus cristãos daqueles que vieram morar em terras brasileiras.

Vale lembrar que Guimarães e Orlandi (1996) apontam que a questão linguística se torna uma questão de cidadania quando a questão da nacionalidade é posta em evidência. E isso ocorre no século XIX, quando o Brasil se torna uma nação independente.

Quando a questão linguística passa a ser uma questão de cidadania? Parece-nos que isto se faz somente nos interstícios da sua constituição como questão de nacionalidade. A nação precisa de uma unidade que a identifique e a cidadania é um dos lugares em que se trabalha esse processo de identificação (GUIMARÃES; ORLANDI, 1996, p. 13).

Os autores nos esclarecem que a construção da identidade nacional é perpassada pela história contraditória da gramatização brasileira, que levou à constituição da língua nacional no Brasil. Desta forma, a questão da cidadania está imbricada com a questão linguística, uma vez que

A Língua, a Ciência e a Política estabelecem entre si relações profundas e definidoras na constituição dos sujeitos e da forma da sociedade. Ao mesmo tempo em que a linguística vai-se constituindo como ciência, a questão da língua é afetada pela relação do sujeito com o Estado e as políticas gerais de um país manifestam essa interrelação, de que a forma mais visível é a formulação específica das políticas linguísticas. [...] Assim como, para a sociedade em sua forma histórica, a questão fundamental é a relação entre a Unidade (o universal) necessária e a Variedade (circunstancial) concreta, também para a língua é essa relação crucial e definidora (GUIMARÃES; ORLANDI, 1996, p. 13-14).

Com isso, percebemos que, para pensar a cidadania brasileira, tal como ela é significada hoje, é preciso que se analise como ela foi sendo constituída e alicerçada no decorrer de sua história no Brasil, pensando a sua relação com a unidade necessária e a variedade concreta das línguas.

Para refletir, pelo viés da História das Ideias Linguísticas, como a identidade brasileira e a cidadania foram se constituindo no país, vamos discutir, de modo ilustrativo, os textos da primeira parte do livro *Língua e Cidadania*, cuja seção se intitula Cidadania. Nesta parte da obra, temos os textos de Nunes (“Constituição do cidadão brasileiro: discursividade da moral em relatos de viajantes e missionários”), Lagazzi (“Guerra dos Mascates: a constituição do cidadão brasileiro no século XVIII”), Guimarães (“Os sentidos de cidadão no império e na república no Brasil”) e Indursky (“O cidadão na IIIa. República brasileira”). Além desses textos, discutiremos o texto de Mariza Vieira da Silva (1996), presente na terceira parte do livro, para refletir sobre o processo de identificação do sujeito analfabeto, que se constitui como um cidadão diferente dos outros porque, por ser analfabeto, não é obrigado a votar.

Na história brasileira, a noção de cidadania se declina de maneiras diferentes, mas tem suas especificidades e, ainda hoje, passa, necessariamente, pela instrução e, notadamente, pelo saber ler e escrever a língua oficial nacional do Brasil. Hoje, além disso, saber uma língua estrangeira também contribui para dar à noção de cidadania diferentes sentidos para diferentes sujeitos na sociedade brasileira.

Posto isto, vamos refletir sobre a construção discursiva da cidadania brasileira perpassando os textos citados acima. Em seu texto, Nunes (1996) esclarece que seu trabalho tem como objetivo

[...] explicitar alguns processos de constituição do cidadão brasileiro através do discurso da moral. [...] Analisamos diversas instâncias discursivas, em que se misturam questões de religião, política, ciência, educação, procurando perceber a formação de uma memória de cidadania, através de discursos sobre os sujeitos morais. A partir desse ponto de vista interdiscursivo, abordamos a passagem do sujeito religioso ao sujeito-de-direito e a configuração de um lugar para o cidadão brasileiro (NUNES, 1996, p. 19).

O autor expõe que os relatos sobre os costumes indígenas vêm descritos com o discurso moral e religioso, “elegendo o que é louvável ou não no comportamento do índio, o que está de acordo com o ‘dever cristão’ e o que é ‘infligido pelo diabo’” (NUNES, 1996, p. 22). Assim, o “saber filtrado pela moral é então aplicado na prática político-educativa da colonização” (NUNES, 1996, p. 24). De acordo com o estudioso, a catequese transforma a relação do índio com uma série de técnicas e rituais, por meio do discurso que reverbera na conduta moral.

Nunes observa também que, na “passagem do sujeito religioso ao sujeito-de-direito, pode-se discernir no discurso dos missionários do século XVIII a configuração de um lugar específico para o cidadão brasileiro” (NUNES, 1996, p. 27). Dessa forma, pela relação do sujeito-de-direito, o europeu se transformou na figura que salvaguardava o direito dos índios e os orientava para uma conduta cristã e civilizatória.

[...] a caracterização do indivíduo em sua conduta nos permitiu examinar as filiações nas redes de memória, em vista da constituição do cidadão brasileiro. Historicamente, os processos discursivos que comportam esses elementos funcionam de modo a negar a oposição entre ações jurídicas e ações reivindicativas, e isso com apoio do discurso moral. Assim, os gestos heróicos, objetivos, inconstantes, protetores dos europeus se associam aos gestos liberais, obedientes, necessitados dos índios, numa relação produtiva que determina de um lado possibilidades interpretativas em proveito dos interesses políticos colonizadores, de outro uma condição para a cidadania brasileira (NUNES, 1996, p. 30).

Esse discurso ainda funciona atualmente quando a cidadania é significada como algo a se conseguir por meio de políticas de educação que significam aqueles que não sabem como necessitados de saber para que, ao conseguir obter o saber que necessitariam, possam atingir a cidadania.

No texto “Guerra dos Mascates: a constituição do cidadão brasileiro no século XVIII”, de Suzy Lagazzi (1996), temos a análise do episódio da Guerra dos Mascates relatado por Antonio Gonçalves Leitão, durante os anos da Guerra e publicado posteriormente, em 1846,

pelo pernambucano José Bernardo Fernandes Gama. Segundo Guimarães e Orlandi (1996), quando Lagazzi analisa discursivamente o texto, ela observa que

[...] o português nobre é o brasileiro, o pernambucano, enquanto que os comerciantes, os mascates, são os forasteiros. Ao mesmo tempo o português é o que é natural de Pernambuco, o natural no Brasil. Esta marca, natural (nascido) no Brasil, é, basicamente, a característica do brasileiro no século XIX, na Constituição do Império de 1824 (GUIMARÃES; ORLANDI, 1996, p. 11).

Lagazzi (1996) observa que, com a emergência e consolidação da burguesia, o conceito de cidadania passou a significar sobretudo a igualdade de direitos. “A noção de cidadania se constituiu com a definição político-jurídica do sujeito, até então um “sujeito religioso subordinado ao dogma cristão” (LAGAZZI, 1996, p. 31). Segundo Lagazzi, Haroche (1984) aponta que as mudanças no sistema econômico feudal iniciadas no século X foram responsáveis pela gradual transformação do feudalismo ao capitalismo. Essa transformação também modificou as relações sociais, em que já não existia mais a relação de vassalagem entre o senhor feudal e os vassalos, o que foi exigindo uma definição de sujeito político-jurídico que presumia a igualdade de direitos entre eles.

Esse novo sujeito, o “sujeito-de-direito”, não mais subordinado ao dogma cristão, mas sim regido por direitos e deveres iguais, o sujeito das sociedades de Estado-capitalista, sujeito que emerge com a burguesia, é o cidadão. Esse sujeito-de-direito é um sujeito que nega o “sujeito-religioso”, nega seus laços de dependência pessoal (LAGAZZI, 1996, p. 31).

Assim, no século XVIII, a burguesia traçava o que seria a cidadania em terras brasileiras, no entanto, o cidadão brasileiro em Pernambuco tem sua peculiaridade histórica, já que o era quem era nobre. A autora analisa a constituição do cidadão nesse período por meio de um procedimento analítico discursivo, efetuando um recorte teórico para observar a oposição nobre/não-nobre. O relato analisado por Lagazzi sobre o episódio histórico da Guerra dos Mascates (1710-1711) mostra bem como o discurso sobre a cidadania e sobre quem teria o direito de ser cidadão naquela época foi se constituindo. Os filhos de portugueses, nobres, que tinham nascido em terras pernambucanas seriam os naturais e os detentores da cidadania e, por isso, poderiam integrar o cenário político brasileiro no século XVIII. Já os mascates, que vieram de uma origem não-nobre, são considerados forasteiros e não poderiam participar da vida política, pois não eram cidadãos.

[...] o processo de constituição do cidadão é marcado pela passagem da ordem do discurso Religioso para a ordem do discurso de Direito. Em termos da configuração do sujeito no percurso de sua redefinição político-jurídica na história do Brasil, da constituição do cidadão brasileiro, encontramos, sob a ordem do discurso religioso, o aristocrata rural, o nobre, que, cheio de privilégios, legitimava seu poder através dos laços de dependência pessoal. Na medida em que a ordem do discurso passou a ser a do Direito, não havia mais como manter o poder em termos pessoais. Encontramos, então, um nobre que tenta continuar a legitimar seu poder através de *uma relação de direito para com o país*, afirmando-se enquanto “natural do País”, enquanto Pernambucano, atribuindo ao não-nobre, o mascate, o predicado de “forasteiro”, “morador do Recife”, desqualificando a relação deste para com a nova Terra, desqualificando seus direitos de cidadão. O não-nobre não teria o direito à cidadania, o direito de integrar a Câmara ou o Senado e exercer o poder, porque era um forasteiro, alguém que “estava de passagem”, sem ter, portanto, “lealdade para com o país” (LAGAZZI, 1996, p. 37).

Tendo isso em vista, podemos observar que a construção da cidadania brasileira passou por mecanismos que subvertem a cidadania construída na Revolução Francesa, já que os sentidos de cidadão do século na Pernambuco do XVIII estão atrelados ao “natural do País” enquanto Pernambucano, ligado à nobreza e a um sentimento de lealdade ao Brasil.

O texto “Os sentidos de cidadão no império e na república no Brasil”, de Eduardo Guimarães, examina diferentes constituições brasileiras a partir de uma análise enunciativa das constituições de 1824, do Império, de 1891, da República, e de textos ligados a esta última constituição.

No império, foi outorgada a Constituição de 1824, em que aparece a expressão natural do Brasil. No Título II, a expressão “Dos Cidadãos Brasileiros” versa sobre quem poderia exercer a cidadania. Nesse *caput*, o artigo primeiro diz que são cidadãos brasileiros “os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua nação” (GUIMARÃES, 1996, p. 39). Ou seja, apesar de afirmar que há pessoas livres que são cidadãs no Brasil, há também aquelas que não são livres e, portanto, não são cidadãs. Nesse sentido, segundo o autor, “Negar a cidadania é negar a brasilidade” (GUIMARÃES, 1996, p. 40). Ele diz ainda:

[...] o enunciado “Os escravos não são cidadãos brasileiros” é um enunciado do discurso em que se enuncia a Constituição de 1824.

E isto se dá pelo efeito de sustentação “quer sejam ingênuos ou libertos”, que, por expressar-se, acaba por significar aquilo que fez que o texto omitisse: a existência de escravidão no Brasil e sua exclusão do predicado “ser brasileiro” (GUIMARÃES, 1996, p. 41).

Além disso, Guimarães (1996) frisa que a cidadania tem uma relação de oposição com o fato de que os brasileiros são ao mesmo tempo cidadãos livres e súditos do imperador. “A categoria de cidadão fica, então, submetida à de súdito, e por esta via, a nação ao Imperador” (GUIMARÃES, 1996, p. 42).

Já no texto da Proclamação da República há uma subcategorização do que seria o cidadão: “a cidadania, qualidade de todos, se distingue em povo, exército, armada e cidadãos das províncias (GUIMARÃES, 1996, p. 43). Nesse sentido, vale destacar que há um lugar externo ao cidadão das províncias: o das forças armadas. Já na Constituição de 1891, o texto traz como marca do cidadão brasileiro aqueles que nasceram em terras brasileiras. No entanto, o autor salienta que essa marca geográfica no texto da República é circunstancial.

[...] no Império, na configuração da cidadania, são formuladas as relações de produção junto com a geografia. Na República, ao contrário, a cidadania é formulada como se as relações de produção não contassem: na constituição da República funciona o pré-construído do discurso liberal, como se ele definisse tudo. A geografia se apresenta como se fosse mera circunstância (GUIMARÃES, 1996, p. 46).

A Constituição da primeira República já não tem a relação de escravidão para silenciar e também não formula mais a questão da nobreza nas relações políticas e de poder na sociedade, por isso, o conceito liberal de cidadão funciona como pré-construído. Ao lado disso, Guimarães observa que:

Assim, embora diferente no Império e no início da República, o “cidadão” é algo instável. Este objeto instável tem sua constituição formulada sempre de um lugar que instabiliza não sua configuração, simplesmente, mas sua existência. Há sempre um fora do “cidadão” que pode não só falar dele, mas configurá-lo; que pode, portanto, excluí-lo (GUIMARÃES, 1996, p. 46).

O texto “O cidadão na IIIa. República brasileira”, de Freda Indursky, propõe analisar alguns discursos dos presidentes desse período em relação ao que se considera cidadania. Indursky (1996) aponta que é rara a aparição, nos discursos dos presidentes da terceira república, de palavras que se ligam à categoria de cidadão/cidadania. A autora consegue apreender em sua análise que “no campo discursivo de Castelo Branco, primeiro presidente deste período, cidadão é aquele que tem deveres” (INDURSKY, 1996, p. 47). Também aponta que, pelo discurso do referido presidente, “cidadão é aquele que abdica livremente de seus direitos em nome de seus deveres cívicos” (INDURSKY, 1996, p. 48). Depois da asseveração

política do período e os direitos políticos dos cidadãos confiscados em 1968 com a publicação do Ato Institucional número 5 (AI-5),

[...] o cidadão não é mais o guardião de seus próprios interesses. O Estado apropriou-se desta guarda, ficando este sob sua tutela. Se, no campo discursivo de Castelo Branco, o cidadão abdicava voluntariamente de seus direitos, na ditadura explícita de Costa e Silva, estes lhes foram confiscados e, neste segundo campo discursivo, cidadão *é aquele que possui o direito de se submeter livremente aos deveres que lhe são ditados pelo Estado* (INDURKY, 1996, p. 48).

A autora relata também que no Governo Médici há uma exacerbação desse sentido de cidadão proveniente da ditadura de Costa e Silva. Essa palavra só voltará ser usada pelo presidente Geisel em raras ocasiões, retomando o efeito de sentido dos discursos de Costa e Silva. No discurso do Presidente Figueredo, o conceito de cidadão se modifica, e isso está ligado à transformação do período.

Trata-se do início da distensão política e a contrapartida da proclamada abertura implica mudança na concepção de cidadão. Isto pode ser observado através da prática discursiva do Presidente Figueiredo que restitui os direitos ao cidadão, confirmando, desta forma, que este havia deles sido despojado (INDURSKY, 1996, p. 48).

A esse respeito, tomo aqui o livro *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, do historiador José Murilo de Carvalho, que percorre a construção da cidadania brasileira por um viés histórico e aponta a contribuição da instrução escolar para a formação do cidadão. Desta forma, seu trabalho também nos ajuda a refletir sobre a construção histórica da cidadania, coadunando com as análises discursivas discutidas anteriormente.

De acordo com Carvalho (2019):

Tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuíssem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não cidadãos (CARVALHO, 2019, p. 15).

Carvalho (2019) pontua que não oferece “receita de cidadania”, mas analisa o desenvolvimento desta no Brasil e aponta que a forma como a cidadania é exercida no país é peculiar, já que a cidadania possui natureza histórica. Não podemos esquecer que o passado escravocrata e colonial brasileiro impôs entraves para o exercício da cidadania brasileira. No

Brasil, os direitos não foram se constituindo em porções iguais na construção da cidadania. Os direitos políticos, mais especificamente o direito ao voto, foi dado ao povo livre (os libertos só podiam votar nas eleições primarias). Logo após a independência, com a Constituição de 1824, “podiam votar todos os homens de 25 anos ou mais que tivessem renda mínima de 100 mil-réis” (CARVALHO, 2019, p. 35). Os direitos sociais começaram a ser desenvolvidos durante o governo Vargas, com grandes avanços nas áreas trabalhista e social, com as leis de regulamentação do trabalho, férias e previdência social. A Constituição de 1946 expandiu o direito ao voto a todos os cidadãos, homens e mulheres, com mais de 18 anos de idade, com exceção dos analfabetos (esses não eram considerados cidadãos). Já, no governo dos militares, segundo Carvalho (2019), houve o cerceamento dos direitos políticos e civis, mas se expandiram os direitos sociais. Como mostra Carvalho:

A avaliação dos governos militares, do ponto de vista da cidadania, tem, assim, que levar em conta a manutenção do direito do voto combinada com o esvaziamento de seu sentido e a expansão dos direitos sociais em momento de restrição de direitos civis e políticos (CARVALHO, 2019, p. 177).

O período dos governos militares foi uma ameaça ao futuro da cidadania brasileira, mas que foi recuperado com o processo de abertura política a partir de pressão de vários setores sociais. Isso foi contribuindo para restituir, aos poucos, direitos que os brasileiros tinham conquistado anteriormente. Em 1988, foi promulgada uma nova Constituição, que recebeu o nome de constituição cidadã. Essa constituição garante uma série de direitos civis, políticos e sociais instituídos pela democracia. No entanto, ainda temos grandes desafios, principalmente em relação à garantia plena dos direitos civis e sociais a todos os brasileiros.

Carvalho (2019) cita os estudos de Marshall, que discute o cenário inglês para a formação da cidadania nacional em relação aos três direitos (civis, políticos e sociais) e adverte que o próprio Marshall coloca a “educação popular”, um direito social, como responsável por subverter a ordem dos direitos para a aquisição da cidadania. Ela seria “um pré-requisito para a expansão dos outros direitos”. Sendo assim, a educação seria a grande propulsora do desenvolvimento da cidadania nacional. Com isso, segundo Carvalho, uma população educada para viver a cidadania seria o objetivo da legislação educacional brasileira.

Aqui, pondo luz nas questões pertinentes a este trabalho, podemos entender o que seria a função social propalada pelas leis educacionais e o PNLD sobre o discurso de que o ensino de língua estrangeira teria uma função social e que contribui para a formação cidadã desses aprendentes.

Ainda sobre a cidadania, Carvalho (2019) ressalta:

Outro aspecto importante, derivado da natureza histórica da cidadania, é que ela se desenvolveu dentro do fenômeno, também histórico, a que chamamos de Estado-nação e que data da Revolução Francesa, de 1879. A luta pelos direitos, todos eles, sempre se deu dentro das fronteiras geográficas e políticas do Estado-nação. Era uma luta política nacional, e o cidadão que dela surgiu era também nacional. Isto quer dizer que a construção da cidadania tem a ver com a relação das pessoas com o Estado e com a nação. As pessoas se tornam cidadãs à medida que passavam a se sentir parte de uma nação e de um Estado. Da cidadania como a conhecemos fazem parte então a lealdade a um Estado e a identificação com uma nação. As duas coisas nem sempre aparecem juntas. [...] A maneira como se formaram os Estados-nação condiciona assim a construção da cidadania (CARVALHO, 2019, p. 18).

No texto “O dicionário e o processo de identificação do sujeito-analfabeto, publicado no livro *Língua e Cidadania*”, Mariza Viera da Silva (1996) percorre os caminhos discursivos da palavra *analfabeto* em dicionários que circulavam no Brasil desde o século XVIII. Ela esclarece o objetivo de sua análise da seguinte forma:

O meu interesse nos enunciados dos dicionários também não é da análise de conteúdo, da lexicografia, da etimologia, do implícito, da entrelinha. Mas, sim, o de compreender os processos discursivos de produção dos sentidos em sua materialidade linguística. E mais especificamente: compreender como se produz pelo e no funcionamento discursivo do enunciado dicionarizado os sentidos e a posição de sujeitos da alfabetização, da escola de ler e escrever no Brasil, em sua travessia histórica (SILVA, 1996, p. 153).

O trabalho da autora é importante para refletirmos sobre o sujeito-analfabeto uma vez que no Brasil, segundo o site do Senado Federal¹, somente em 1985, por meio de um decreto, e depois incorporado à constituição cidadã de 1988, foi dado o direito ao voto facultativo ao iletrado, mas não lhe concedeu o direito de exercer a sua cidadania por meio da candidatura para cargos políticos. Assim, pensar o funcionamento das palavras que se relacionam ao universo do “analfabeto” é de extrema importância para analisarmos a construção discursiva, pelo viés da História das Ideias Linguísticas, da cidadania brasileira.

Além desse texto, em sua tese de doutorado *História da Alfabetização do Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*, Mariza Viera Silva (1998) faz uma análise da primeira constituição republicana referente ao sujeito-analfabeto.

¹ Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/04/por-100-anos-analfabeto-foi-proibido-de-votar-no-brasil>>. Acesso em: 16 set. 2020.

A Carta Magna da República nomeava e identificava o sujeito do analfabetismo, designava o resultado negativo da alfabetização, sobre a qual nada falava. Surgia, assim, no discurso jurídico a figura do analfabeto como um objeto um dado da percepção, uma grande evidência social a partir da qual os discursos e práticas poderiam se organizar nesses novos tempos republicanos (SILVA, 1998, p. 22).

Silva (1998) nos esclarece que em sua busca sobre os sentidos de *alfabetização* e de *alfabetizado* nos textos das Constituições Brasileiras só encontrou elementos negativos sobre o tema. A primeira constituição republicana versava sobre o analfabeto e o analfabetismo, mas não mencionava a alfabetização e o alfabetizado como elementos explícitos dos textos.

Com a República, vinha o anúncio de um novo tempo, um tempo em que os brasileiros podiam falar e serem falados do lugar de cidadão, daquele que tem e exerce direitos e deveres decorrentes de sua condição social e política, de seu estatuto público de homem livre e igual perante as leis (escritas) de uma sociedade. Ao significar, nos significávamos – analfabetos e alfabetizados –, a partir de então, em relação a um Estado, a uma prática política, a direito e deveres, a uma qualidade distintiva de indivíduos que vivem em regime contratual, a uma língua nacional, pois todos são iguais perante a lei, está dito na Constituição de 1891 [...]. E é neste espaço que cidadão-analfabeto é instalado pela República: um lugar enunciativo de negação da própria cidadania. Todos são iguais perante a lei diz o texto, porém [...] nem todos, dizem as práticas sociais (SILVA, 1998, p. 22-23).

Portanto, desde a instauração da República, aos cidadãos foram concedidos direitos e deveres. No entanto, é perceptível que no Brasil a cidadania é um elemento de categorização do sujeito, pois o analfabeto é considerado como um cidadão tutelado e que não pode exercer plenamente a sua cidadania, apesar de estar enunciado desde a primeira constituição republicana que “Todos são iguais perante a lei”,

O espaço social, com a República, abria-se e delimitava-se, observo: abria-se para a participação através do sufrágio universal e delimitava-se para aqueles que podiam ou não exercer a sua cidadania que, sem possibilidade de votar e ser votado, pouca ou nada significa. Sou cidadão, mas não possuo as condições para sê-lo, a cidadania me é concedida, mas não disponho de meio para praticá-la: não estou titulado – como leitor – para fazer uso dela em uma sociedade cartorial, organizada e sustentada por leis e procedimentos escritos [...]. O analfabeto adquire visibilidade e a escrita traz a possibilidade de uma solução nova para a manutenção de antigas desigualdades, para homogeneizar a heterogeneidade e a diferença em uma ordem burguesa, urbana e industrial, que se contrapõe/ ajusta-se a uma sociedade oligárquica, rural e agrícola (SILVA, 1998, p. 23).

Percebemos, pela leitura que fizemos de Silva (1998), que a cidadania é concedida aos brasileiros e negada àqueles que não passam pela escolarização ou que passam e não se transformam de sujeito-analfabeto a cidadão-alfabetizado. O processo de aquisição da escrita e leitura se torna um divisor de águas para que os sujeitos possam exercer plenamente a cidadania. Essa marca do letramento relacionada ao exercício da cidadania até hoje funciona nas leis educacionais e nos guias do PNLD, que enfatizam que os manuais didáticos são responsáveis pela aquisição da cidadania pelos estudantes brasileiros.

A autora mostra como é ser um sujeito letrado no Brasil desde a República, quando o fosso social ficou mais evidente com todos os brasileiros livres.

Ser letrado sempre foi uma marca de diferença, que se manifesta de distintas formas na sociedade. E esta marca tem história e faz história. Em meados do século XVIII, conta-nos o autor, era a possibilidade de ascensão e de destaque social e político, “fundamentava prestígio para todas as conquistas; era um título de enobrecimento”. Afinal às letras – ao estudo – era privilégio de pouquíssimos representantes da classe proprietária e dos cidadãos livres [...] no século XVIII, começara a se marcar de forma diferenciada e explícita – através do saber – um segmento da população: a dos chamados cidadãos livres [...] – caminhava-se em direção às oposições ignorantes X educado e, posteriormente, analfabeto X alfabetizado, enquadrando às coisas e às pessoas dentro de uma perspectiva de objetividade, universalidade e cientificidade (SILVA, 1998, p. 99-100).

Percebemos que ainda hoje ter passado pela escolarização e ingressar em um curso Universitário funciona, de certa forma, como marca de distinção do cidadão nas práticas sociais. Voltando ao termo Analfabeto analisado por Silva, no texto publicado no livro *Língua e Cidadania*, temos:

Analfabeto é a pessoa que não sabe ler nem escrever. Este enunciado foi tirado do “Dicionário de Língua Portuguesa” de Antonio de Moraes Silva, natural do Rio de Janeiro, que teve dez edições publicadas em Portugal, no período de 1789 a 1949. Este dicionário exerceu grande influência na produção lexicográfica dos séculos XIX e XX, no Brasil e em Portugal, com todas as edições esgotadas (SILVA, 1996, p. 151).

Silva (1996) expõe que sua análise partirá do dicionário para entender o funcionamento da palavra *analfabeto* na sociedade atual. Assim, ela observa os deslocamentos de sentido dessa palavra no decorrer do tempo e como a definição a “*pessoa que não sabe ler nem escrever*” ainda está marcada na memória de sentidos atual quando inquirimos sobre o analfabeto. “Todos nós sabemos de quem falamos, quando falamos do “analfabeto” (SILVA, 1996, p. 151). A autora também diz que esse instrumento linguístico é importante na sociedade

cujo o Direito (leis escritas) determina seu funcionamento: é “um mundo construído discursiva e imaginariamente para ser habitado por todos nós” (SILVA, 1996, p. 153), um objeto “necessário à vida de todo cidadão de uma sociedade letrada” (SILVA, 1996, p. 153). A esse respeito, a autora diz também:

A propósito, Sodré (1964:451) nos lembra que “enquanto as diferenças de classe, no Brasil, foram a tal ponto profundas que, existindo as contradições de interesse, ao escravo faltavam condições para lutar contra os senhores, o problema de transferir ao saber e a todas as suas exterioridades, um papel, uma função, nas diferenças de classe, careceu de sentido”. Mas, quando os outros sentidos sinais de exteriorização foram desaparecendo e houve a possibilidade de extensão do ensino a outros segmentos da sociedade, que não só aos filhos de proprietários de terra, *o saber, a escrita* passam a ser um critério de seleção, classificação e identificação (SILVA, 1996, p. 152).

Portanto, podemos dizer que, para que o sujeito se constitua como cidadão em nossa sociedade, ele precisa passar de analfabeto para alfabetizado. Essa passagem feita pela instrução escolar passou a ser mais valorizada, como ressalta a autora, quando o direito de ter acesso ao ensino passou a ser de toda sociedade, por meio de uma educação pública e, com isso, saber ler e escrever passou a ser um “passaporte” para o exercício da cidadania brasileira.

Silva (1996) mostra que não há simetria nessa passagem (de analfabeto para alfabetizado), já que o processo da escolarização faz significar o sujeito desse processo diferentemente.

Não se vai à escola só para aprender o que não se sabe, preencher um vazio, para se ensinar – aprender a usar uma técnica cultural – a escrita alfabética – mas, também, para suprir uma falta, mudar um estado, uma condição. A escola não produz o analfabetismo, como pretende algumas análises, pois essa já é desde sempre a condição do indivíduo que a ela tem acesso. Há um *já-lá-dito* do “analfabeto” e do “analfabetismo” – palavra derivada da anterior –, que nega o sentido da alfabetização e garante o seu sucesso, uma vez que para que se possa alfabetizar um brasileiro é preciso colocar uma prótese no indivíduo, torná-lo um outro. Uma coisa cuja impossibilidade se amplia e aprofunda, historicamente, se pensarmos o que isto significa, olhando o “Novo Dicionário Aurélio”, em sua 14^a. Impressão sobre um dos sujeitos da escolarização: “Analfabeto de pai e mãe” e “indivíduo rigorosamente analfabeto”. [...] o indivíduo já nasce analfabeto, uma oposição historicamente construída que produz uma diferença, a partir da negação, algo constitutivo e constituinte do processo de escolarização. O sujeito da escolarização é uma unidade submetida a uma divisão que é determinada pela falta: a divisão de um único e mesmo sujeito por uma barreira invisível – linguística e política – que se entrelaça com as fronteiras econômicas visíveis que marcam os pontos de acesso aos bens e serviços distribuídos pelo Estado (SILVA, 1996, p. 156).

Silva (1996) demonstra que as dicotomias “alfabetização X analfabetismo” e “alfabetizado X analfabeto” possuem uma relação contraditória e hierárquica. Aquele que passou pelo processo da alfabetização, deixou de ser analfabeto e passou a ser alfabetizado, conseguiu “erradicar” seu analfabetismo, podendo exercer sua cidadania, já que consegue ter acesso aos bens e serviços distribuídos pelo Estado. A oposição presente nas dicotomias acima, como aponta a autora, é “uma oposição que representa grupos de interesses e de relações de forças distintas, constituídas separadamente, no tempo e no espaço, como mero par antiético” (SILVA, 1996, p. 157).

Vale lembrar que, quando se diz que alguém é analfabeto no Brasil, relaciona-se o fato do sujeito não saber ler e escrever em Língua Portuguesa, a língua oficial da nação. Silva (1996) segue em sua análise e para isso observa a acepção da palavra pessoa na 9ª edição dicionário Moraes – “PESSOA, s.f. Criatura humana; ser racional, homem ou mulher [...] / §Há pessoas e pessoas, isto é, há grande diferença de uma pessoa para outra; nem todos são o mesmo” –, e esclarece que:

Nem todos são o mesmo... Se há pessoas e pessoas, a relativa viria para determinar, no conjunto da sociedade brasileira, os indivíduos a serem identificados, a serem reconhecidos e se reconhecerem como analfabetos. No entanto, a possibilidade de significação está nesse jogo de diferenças neste jogo de ser o que o outro não é. A determinação, assim não apaga a existência dos sujeitos aos quais a identificação não se aplica, antes, ao contrário, aponta para a sua existência. Um outro que como já vimos é de natureza distinta e sabe que o analfabeto não sabe. A representação que o analfabeto tem de si é dada pelo alfabetizado, por aquilo que não tem – a escrita alfabética – e por aquilo que não é – leitor e escritor. Trata-se, pois, de uma questão do outro, que exclui o analfabeto, e que está sempre lá como (pré-)suposto, reconhecendo e apontando a diferença (SILVA, 1996, p 160).

Assim, Silva (1996) mostra que a diferença marcada também vem daquele que está inserido em uma cultura oral, como por exemplo os indígenas. Essa oposição entre ser alfabetizado e analfabeto traz o apagamento dos saberes que não passam pela cultura letrada e civilizatória.

[...] a produção do conhecimento linguístico – dicionários, gramáticas – jogou e joga uma cartada decisiva no processo de identificação do sujeito escolarizado. Aí, o indivíduo é inscrito em um sistema de diferenças linguístico-sociais adequado a momentos históricos determinados, mas que parece – e pode ser – sempre o mesmo, para dar conta dos conflitos e contradições provocados, de um lado, pela heterogeneidade linguística existente no país, pela incompletude e dispersão da linguagem e do sujeito e,

de outro, pelas relações de força, de poder e pelas desigualdades econômico-sociais (SILVA, 1996, p. 160-161).

Dessa forma, de acordo com a autora, o embate entre os conflitos e contradições representados pela dicotomia apresentada faz pressupor um sujeito “autônomo e livre para decidir o que já está desde sempre regrado e regulado pelas instituições e convenções” (SILVA, 1996, p. 161), portanto, pelo viés discursivo.

No texto “Língua de Civilização e Línguas de Cultura: a Língua Nacional do Brasil”, Eduardo Guimarães (2000) discute a política de Estado sobre a Língua Nacional, a qual é definida como oficial na Constituição de 1988. O autor expõe que fará uma análise de “discurso dos lugares de poder”, que é uma “interpretação de uma concepção sobre linguagem e língua que fundamenta a política linguística do Estado brasileiro” (GUIMARÃES, 2000, p. 169). Ele explica que a Constituição de 1988 traz a língua como parte intrínseca da nacionalidade brasileira, pois a questão da língua é posta no Capítulo III, “Da nacionalidade”. Diz o art. 13 deste capítulo: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (GUIMARÃES, 2000, p. 170).

Isso posto, Guimarães (2000) faz uma análise do artigo da Constituição de 1946, que traz a questão da língua. A formulação que essa constituição traz é de que há um “idioma nacional” retomando a ideia já apresentada na lei de 1827 que “nomeia a Língua da Nação Brasileira por Língua Nacional” (GUIMARÃES, 2000, p. 171).

Estamos diante de um caso em que se dá como conhecido o idioma que se fala, mas é preciso decidir sobre seu nome. O objeto a ser designado é dado como conhecido, embora se possa no momento chamá-lo somente de idioma nacional. E a designação da expressão idioma nacional tem outro efeito de pré-construído decorrente deste: o de que se fala na nação brasileira uma só língua. A inequivocidade da nomeação significa a partir deste efeito de unidade. Ou seja, a memória discursiva significa, na enunciação da constituição de 46, que se fala no Brasil uma única língua (GUIMARÃES, 2000, p. 171).

Segundo o autor, isso traz um pré-construído de que só se fala uma única língua em todo o território brasileiro. No entanto, era preciso que se definisse qual seria o nome dessa língua nacional. Para isso, há o parecer feito por eruditos na época que argumentam que o nome da língua nacional seria a Língua Portuguesa. No entanto, somente na Constituição de 1988 foi definido que a Língua Portuguesa é a língua oficial brasileira.

[...] dizer que a Língua Portuguesa é a língua oficial reinterpreta o pré-construído que anteriormente identificamos, de que ela é única. Esta reinterpretação do sentido está relacionada com o reconhecimento que a constituição formula da existência das línguas indígenas (GUIMARÃES, 2000, p. 177).

A Constituição de 1988 tem uma parte que versa sobre os povos indígenas brasileiros, o Cap. VIII é “Dos Índios”. Guimarães (2000) observa que a formulação desse capítulo enuncia a diversidade, não a universalidade. O autor segue explicando que, quando discorre sobre o assunto, a Constituição particulariza tudo o que diz respeito à cultura desses povos, reconhecendo que há línguas indígenas no território nacional. No entanto:

A Constituição reconhece as línguas indígenas, mas não as considera como línguas do/para o Estado. Ou seja, entre outras coisas, todas estas línguas faladas no Brasil não são línguas da República. Estar no Brasil, como falante destas línguas, mesmo que desde o nascimento, não inclui a inserção no Estado. Assim, os índios hoje, e sempre até aqui, bem como os escravos até o século XIX, não existem no Brasil enquanto seres falantes. E na mesma medida as comunidades de negros que ainda hoje falam algum tipo de língua africana no Brasil. Eles só são brasileiros enquanto falam a língua portuguesa (GUIMARÃES, 2000, p. 178).

Assim, a cidadania e a brasilidade são negadas para aqueles que não são falantes da língua oficial do Brasil, embora se reconheça a existência da diversidade linguística brasileira.

Este silenciamento radical do índio, pois não se ouve sua língua, constitui um dos elementos fundamentais de seu tratamento como menor, como irresponsável por seus atos, ou seja, como não cidadão do Estado. Em outras palavras, como quem não pode formular por sua língua sua posição perante o Estado e a Sociedade. A sua língua não está no espaço de enunciação como uma língua pela qual se fala no Estado. Sua língua, e nela enunciar, é uma predicação do Índio enquanto índio (GUIMARÃES, 2000, p. 179).

Dessa forma, percebemos que a cidadania brasileira nunca foi una, ela é dividida e redividida de maneiras diferentes na história do Brasil. Mas só quem consegue passar pela efetiva escolarização e tem como língua a língua nacional teria seus direitos e deveres de cidadãos mais garantidos constitucionalmente.

Além disso, observando as condições históricas e o movimento dos sentidos de cidadania no Brasil, percebemos que a legislação educacional e os livros didáticos são instrumentos linguísticos importantes para a formação do cidadão brasileiro. Portanto, notamos que o estabelecimento de uma identificação com um Estado nacional em conjunto com a construção da cidadania nacional se dá por meio de políticas linguísticas e educacionais,

constituindo os meios simbólicos para que os estudantes brasileiros se signifiquem como parte de uma unidade nacional. “A língua e os instrumentos linguísticos são objetos históricos que estão intimamente ligados à formação do país, da nação, do Estado” (GUIMARÃES; ORLANDI, 1996, p. 14).

CAPÍTULO 2

2.1 DOCUMENTOS OFICIAIS, LEIS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES: DOCUMENTOS JURÍDICOS DA EDUCAÇÃO

Para entender o funcionamento discursivo da Lei 11.161/ 2005, conhecida como a Lei do Espanhol, precisamos entender primeiro a regulamentação que a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/1996) dispõe sobre o ensino de Língua Estrangeira Moderna no Brasil, assim como compreender os documentos que vieram na esteira dessa lei, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). O PCN e a OCEM dispõem uma parte sobre o ensino de língua estrangeira e, com isso, podemos depreender a discursividade que perpassa o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira no Brasil a partir desses textos.

Interessante perceber nos textos das leis um discurso em prol de um ensino de língua estrangeira voltado para o mundo do trabalho e para a construção da cidadania. Esse discurso não incide necessariamente sobre as práticas pedagógicas em sala de aula. A proposição de documentos como os PCNEM lança mão de determinados argumentos para se justificar enquanto documentos que contribuem, com seus parâmetros curriculares, para o cumprimento da legislação brasileira. Dentre esses argumentos, vale destacar a consideração do caráter prático do ensino de línguas estrangeiras como sendo um dever que nem sempre ocorreu e a “carência de professores com formação linguística e pedagógica”:

No Brasil, embora a legislação da primeira metade deste século já indicasse o caráter prático que deveria possuir o ensino das línguas estrangeiras vivas, nem sempre isso ocorreu. Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação linguística e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes (PCNEM, 2000, p. 25).

Nesse trecho, vemos funcionar uma discursividade da falta, como aponta Pfeiffer (2002) no texto “Sentidos para sujeito e língua nacional”, o qual analisa o prefácio do livro *L’instruction Publique au Brésil*, de José Ricardo Pires de Almeida, que traça o panorama

histórico da instrução escolar no país. Em relação à discursividade da falta apontada por Pfeiffer, temos:

O ensino brasileiro, eu diria, se conforma pela presença constitutiva desta falta: o obstáculo sempre presente da falta de professores bem formados capazes de instruir os outros. Se na “origem” da educação eram os jesuítas com sua sabedoria milenar que ensinavam, quando da sua expulsão ficamos “órfãos” de instrutores. Uma pergunta lógica se apresenta: e os alunos formados pelos jesuítas? E os alunos que se instruíram particularmente, ou ainda os filhos de colonos ricos que faziam seus estudos em Portugal? No gesto de afirmar totalitariamente uma falta para o ensino laico, temporaliza-se num *sempre passado* os bons professores e num *sempre presente* a falta destes. A meu ver há um discurso fundador que define nossa educação pela falta, uma falta que se dá sempre presentificada em contraste com um passado que se retemporaliza a todo instante. (PFEIFFER, 2002, p. 81).

Essa discursividade vai perpassando toda a história de como se dá a instrução escolar no país e funciona até os dias atuais, pois ela se atualiza sempre, a “narrativa destes sentidos constrói uma eternalização de um presente ruim e de um passado nostálgico para a instrução pública” (PFEIFFER, 2002, p. 85). Viera (2020) diz que mesmo com o saber científico na área de Letras e Educação sendo difundido entre os professores, com o crescimento das pós-graduações nas áreas desde a década de 1960, com o acesso à informação e à formação da criticidade do professor frente ao saber e a sua prática, o livro didático passou a ocupar o lugar central de saber na escola. Com isso, notamos que essa discursividade da falta que se apresenta nos documentos oficiais sobre a educação também se materializa no manual do professor que acompanha o livro didático.

Ao lado disso, o texto das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) faz uma reflexão sobre como alunos e pesquisadores entenderiam aquisição de língua estrangeira na escola regular, apontando que, para eles, na escola, não haveria um efetivo processo de ensino-aprendizagem e que, para aprender de fato uma língua estrangeira, seria necessário buscar cursos livres desvinculados da grade curricular escolar: “[...] depreende-se que as falas dos alunos e dos pesquisadores defendem que o aprendizado de uma língua estrangeira se concretiza em cursos de idiomas, levando-nos a inferir que não há essa expectativa quanto à escola regular” (OCM, 2006, p. 89).

O PCN de língua estrangeira do terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental ressalta que:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo,

ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social (PCN, 1998, p. 15).

Os documentos oficiais apresentam determinados problemas que haveria no interior das escolas e, à luz da LDB/96, apontam para soluções, mostrando como os professores devem mudar suas práticas em sala de aula para que determinado objetivo apresentado nos PCNs se cumpra: aumento da autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Para atingir esse objetivo, o texto do PCN diz o que deve ser feito: centrar a aprendizagem da língua estrangeira “no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social”. Há um sentido em funcionamento para Língua Estrangeira na grade curricular das escolas brasileiras que é articulado a sentidos de cidadania no aluno. Ou seja, a língua estrangeira seria mais uma disciplina que faria o estudante se reconhecer como brasileiro por meio de uma ‘autopercepção’, enquanto ‘ser humano cidadão’, em relação a seu modo de agir no mundo social em relação ao outro. Vale ressaltar que a demanda pela cidadania perpassa a história da constituição do brasileiro. Assim, além de ser nascido em território brasileiro, falar e escrever em língua portuguesa, ser cidadão brasileiro é reconhecer-se brasileiro capaz de refletir sobre a sua realidade e promover ações e discursos em prol do desenvolvimento humano e social, também ao aprender uma língua estrangeira.

De acordo com a visão tradicional, falar em cidadania significa falar em pátria, civismo, deveres cívicos, como nas antigas aulas de Educação Cívica. Estas, freqüentemente, pretendiam disseminar um sentimento de patriotismo e de nacionalismo. Mas se por um lado houve o estímulo a esse sentimento e, de certa maneira, cumprimento da finalidade dessa disciplina, por outro houve uma ação pedagógico-ideológica que se confundiu com o que veio a ser denominado “inculcação” ou “doutrinação”. Nas propostas atuais, essa visão da cidadania como algo homogêneo se modificou. Admite-se que o conceito é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania (OCEM, 2006, p. 91).

Pensar a cidadania à luz da perspectiva da História das Ideias Linguísticas nos faz refletir como o documento OCEM, ao lado de outros, vai construindo uma mudança discursiva para o que seria o entendimento da cidadania desenvolvida durante os anos escolares do brasileiro. Os sentidos de cidadania no Brasil foi se constituindo de maneira peculiar, já que

temos um passado colonial e escravocrata. O funcionamento da cidadania brasileira foi se configurando em relação a nossa historicidade e significa fortemente na nossa concepção cidadã atual. Na nossa formatação de cidadania, como foi discutido no Capítulo 1, sempre há quem está excluído da condição de cidadão brasileiro. Reiteramos que, na atualidade, a cidadania passa por ser nascido em território nacional, ser falante de língua nacional/oficial e ser alfabetizado. No trecho acima, podemos entender que, de acordo com o documento, seria preciso que os professores entendessem os sentidos de cidadania que está em funcionamento em nossa sociedade, compreender que um deles é considerado o discurso tradicional sobre a cidadania e assim fazer os deslizos de sentido de cidadania proposto pelos documentos oficiais.

O documento da OCEM se justifica enquanto documento que, dez anos depois de a LDB/96 entrar em vigor, precisa trazer orientações curriculares a serem colocadas em prática na educação, enunciando abertamente uma mudança discursiva sobre os sentidos de cidadania. Interessante lembrar aqui a reflexão de Indursky (1996) apontando que poucas vezes se encontrou a palavra cidadão/cidadã/cidadania nos documentos e discursos oficiais nos anos do governo militar, e quando a palavra aparecia, cidadão era aquele que tinha deveres com o Estado e pouquíssimos direitos. Já o texto da OCEM aponta para “a visão tradicional” de cidadania, enquanto ligada ao nacionalismo e ao patriotismo, que pode significar tanto sentidos de *cidadania* durante a ditadura, quanto outros sentidos, produzidos antes, notadamente durante o final do século XIX e início do século XX, período de emergência dos nacionalismos no mundo, incluindo o Brasil. Assim, o documento da OCEM coloca como necessidade para o ensino médio na escola outros sentidos sobre cidadania e o que ela significaria em âmbito nacional.

A qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos (OCEM, 2006, p. 5).

Nesse recorte, notamos que a qualidade da escola está atrelada à consolidação da cidadania, mas o sentido de cidadania suscitado é da responsabilidade ‘de todos’, o que produz uma assimetria de responsabilidades, já que a cidadania é atrelada ao Estado.

Tendo isso em vista, na seção seguinte nos propomos a analisar o que a LDB/96 legisla sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil.

2.2. LDB/96: O QUE LEGISLA SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação sancionada em 1996 procede da Constituição Cidadã, promulgada em 1988, especificamente o art. 22, inciso XXIV, que aponta que:

Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:

...

XXIV – diretrizes e bases da educação nacional;

Com a mudança de regime político e a redemocratização do país, era preciso que a lei que rege a educação brasileira fosse reformulada, a LDB anterior era dos anos de 1970. Cury (2016) nos diz que havia dois projetos de lei em tramitação no congresso nacional, um com forte participação da sociedade civil e outro, do executivo. Durante a tramitação, que durou 8 anos, foram feitas muitas emendas aos projetos, tornado um processo legal muito complexo. O projeto que tramitava na Câmara era mais analítico, e o do Senado, mais sintético. A maior diferença dos projetos era que um previa uma maior participação do Estado e o outro, menor intervenção estatal. Em 1994, o governo eleito, neoliberal, optou pelo projeto do Senado. No entanto, o artigo da constituição de 1988 foi importante para impedir que a LDB fosse aprovada com diminuição da presença do Estado. A solução encontrada foi a “opção pelo projeto sintético, jungido de aspectos do projeto analítico” (CURY, 2016); assim, a Lei 9.394/96 foi sancionada, obedecendo ao princípio da Constituição Federal em vigor.

É importante frisar que a nossa análise da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 compreende o período em que a Lei 11.161/2005 esteve em vigor. Vale lembrar também que a mesma lei que revogou a Lei do Espanhol alterou o texto da LDB/96 em muitos pontos; no que nos interessa, no tocante às línguas estrangeiras, houve importante alteração com a publicação da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, publicada no DOU em 17 de fevereiro de 2017, que não serão analisadas neste momento, mas que apresentamos o recorte abaixo:

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

Altera as Leis nº 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 nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de

5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

...

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

...

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa

...

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“ Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

...

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

...

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Para entender o funcionamento da Lei do Espanhol, precisamos voltar à referência primária sobre o ensino da língua estrangeira no Brasil. O parecer CNE/CEB 18/2007 nos guia com a seguinte textualidade:

A referência mais primária para a interpretação dos novos preceitos legais sobre o ensino da Língua Espanhola reside na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei 9.394/96, art. 26), que dispõe para a Educação Básica:

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

[...]

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Lei.9.394/96, art. 26).

Já para os currículos do Ensino Médio a mesma Lei estabelece que:

será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (Lei 9.394/96, art. 36, III) (PARECER CNB/CEB n. 18/2007).

No texto presente na lei educacional, a comunidade poderá escolher de acordo com as características regionais e culturais qual será a língua estrangeira moderna a ser ministrada nos currículos escolares das escolas. Percebemos que há uma abertura, por parte da lei, para a diversidade brasileira na parte diversificada da grade curricular. A diversidade local, cultural, econômica e de clientela comparece como um fator para a escolha de línguas estrangeiras, o que abre a possibilidade de o espanhol ser uma língua escolhida em regiões em que o país faz fronteira com países de língua espanhola. Ao mesmo tempo, essa diversidade não abrange a diversidade linguística brasileira, uma vez que as línguas indígenas, por exemplo, não são línguas estrangeiras. O texto das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* reconhece que o “grande avanço determinado por tais diretrizes consiste na possibilidade objetiva de pensar a escola a partir de sua própria realidade, privilegiando o trabalho coletivo” (OCEM, 2006, p. 7). No entanto, apesar de a LDB/96 apresentar a disposição de escolhas coletivas e regionais para a língua estrangeira, temos o exemplo do Estado de São Paulo que determina que a língua estrangeira moderna ensinada nas escolas regulares do Estado seja o inglês, assim como aponta Victuri (2017), citando o texto de Fanjul (2010), que discorre sobre a especificação “Língua Estrangeira Moderna-Inglês” na resolução 76 publicada pelo governo do Estado de São Paulo:

[...] contraria abertamente uma lei federal superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, citada na própria introdução dessa resolução. Essa lei estabelece que é a comunidade escolar que deve determinar qual é a língua estrangeira obrigatória. Com a Resolução 76, o governo estadual paulista impõe o inglês como única língua de caráter obrigatório, deixando para todas as outras o caráter opcional que a mesma Lei de Diretrizes e Bases determina para uma segunda língua na grade (id.: 193) (FANJUL, 2010, apud VICTURI, 2017, p. 63-64).

Portanto, ao fazer essa resolução, o Estado de São Paulo normatiza para todo o Estado o ensino de língua inglesa nas escolas, impossibilitando às escolas o poder de escolha que a LDB/96 concede aos sistemas de ensino. O Estado toma como prerrogativa que a lei o concede, por meio da secretaria de educação, de determinar algumas diretrizes para a educação estadual. Essa determinação faz com que a população tome o inglês, língua imperialista e da globalização, como a única língua estrangeira que precisa que ser trabalhada nas escolas. Isso contribui para a produção e a circulação, na sociedade, de discursos de desprestígio das demais línguas estrangeiras no currículo escolar, como ocorreu com o espanhol em relação ao inglês. Segundo Victuri (2017, p. 64), temos um “lugar projetado para o ‘Espanhol’ [...] como disciplina”. Além disso, ela toma Viera (2012) para mostrar a deslegitimação da disciplina nas escolas, “por gestos, ações ou atitudes por parte das autoridades escolares, do corpo docente e,

inclusive, dos alunos e dos pais” (VICTURI, 2017, p. 66), pois já há um pré-construído de que a língua de comunicação internacional é o inglês:

[...] a força desse pré-construído [...] é mais um dos fatores que contribuem para que a língua espanhola ocupe, na escola, um lugar que caracterizamos como não disciplinar, visto que o lugar “disciplinar” concedido à língua estrangeira já está preenchido (VIEIRA, 2012, apud VICTURI, 2017, p. 64).

A Língua Inglesa tomou seu lugar no currículo escolar, mesmo com discursos vigentes nos documentos oficiais elaborados para esclarecer a LDB/96, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), que mostram que é preciso refletir sobre a pertinência de seu ensino nas diferentes realidades socioculturais existentes no país; o discurso corrente na sociedade sempre foi resistente a essa mudança de paradigma.

Nesse sentido, vários pontos merecem atenção. Um deles diz respeito ao monopólio lingüístico que dominou nas últimas décadas, em especial nas escolas públicas. 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. Em contrapartida, verificou-se, nos últimos anos, um crescente interesse pelo estudo do castelhano. De igual maneira, entendemos que tampouco deva substituir-se um monopólio lingüístico por outro. Se essas duas línguas são importantes num mundo globalizado, muitos são os fatores que devem ser levados em consideração no momento de escolher-se a(s) Língua(s) Estrangeira(s) que a escola ofertará aos estudantes, como podem ser as características sociais, culturais e históricas da região onde se dará esse estudo. Não se deve pensar numa espécie de unificação do ensino, mas, sim, no atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno (PCNEM, 2000, p. 27).

Notamos que o otimismo presente no PCNEM sobre as línguas que estavam em discussão para entrar como componente curricular não se consolidou. O Espanhol, mesmo com a força de lei, não foi implementado em muitas escolas, se valendo da falta de clareza da própria lei e também da manutenção do monopólio lingüístico do inglês, apontado no PCN. Além disso, a possibilidade de atender a diversidade local pela LDB/96 não se efetivou. O parecer CNB/CEB n. 18/2007 nos elucida sobre o tema.

Vale lembrar que estes dispositivos vieram encontrar nas escolas brasileiras efeitos da Lei de Diretrizes e Bases anterior, a Lei nº 5.692/71, com currículos e formação de professores impregnados por acordos internacionais da época e pelas forças da globalização, ou seja tendo como amplamente predominante a oferta de língua inglesa. A escassez de recursos verificada durante os primeiros dez anos da nova LDB, no Ensino Médio público, pouco alterou o

quadro de evidente limitação nas condições de diversidade e de qualidade do ensino, inclusive no que tange à oferta de língua estrangeira (PARECER CNB/CEB n. 18/2007).

O parecer em questão é feito para responder a dúvidas sobre a Lei 11.161/2005, mas joga luz nas relações educacionais e discursivas presentes no espaço escolar. Aqui, o parecer aponta que a mudança que aconteceu na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 não foi absorvida pela sociedade que estava embebida pela formação dos docentes pela LDB anterior. Então, a posição que a LDB/1996 propõe precisa de um espaço de tempo, recursos humanos e financeiros para ser colocada em prática. Trata-se de um tempo que as políticas linguísticas e educacionais não dispõem, já que sempre ocorrem constantes alterações e mudanças de lei, dificultando a mudança de discursividades e impossibilitando que outras discursividades tomem corpo e passem a funcionar na sociedade.

2.3 SOBRE O ENSINO DO ESPANHOL: LEI 11.161 DE 05 DE AGOSTO DE 2005 E SEUS PARECERES FEDERAIS

A Lei 11.161/2005 foi elaborada como acordada no Tratado do Mercosul, que previa que os países membros tivessem na grade curricular de suas escolas as línguas que se falam no bloco. Essa lei sempre foi polêmica por sua pouca efetividade averiguada e pela resistência encontrada por parte dos governantes e gestores da educação em implementá-la. Em relação ao ensino público, os sistemas de ensino estaduais sempre conseguiram contornar a aplicação da lei, enquanto na rede federal de ensino faltavam diretrizes mais claras quanto a sua aplicação. Para entender o funcionamento dessa lei, existem dois pareceres elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

O primeiro foi expedido para sanar dúvidas quanto à implementação da Lei 11.161/2005 a pedido do Conselho Estadual de Educação de Sergipe, protocolado em 15 de maio de 2006. Os esclarecimentos eram pontuais quanto ao ensino médio e a relatora foi Maria Beatriz Luce. Esse parecer CNE/CEB n. 18/2007 é o único emitido e publicado no Diário Oficial da União. Na análise está escrito que foi a “primeira oportunidade para que este Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, exerça sua competência [...]”.

Assim, ao providenciar os esclarecimentos solicitados pelo Conselho Estadual de Educação de Sergipe, que nos parecem pertinentes também para os demais entes federados, e ensejam a constituição da devida tessitura curricular nacional, ainda que sempre valorizados os espaços das especificidades regionais e da autonomia dos projetos pedagógicos escolares, neste Parecer queremos também comentar que:

- É de todo meritória a iniciativa normativa que confere especial importância ao ensino da Língua Espanhola, determinando sua oferta em todas as escolas do País.
- Contudo, o texto da Lei nº 11.161/2005 apresenta-se com certos dispositivos que não primam pela clareza e pela sistemática, com elementos e de terminologia inconsistentes e estranhos à legislação e Diretrizes Curriculares Nacionais (PARECER CNE/CEB n. 18/2007).

Dessa forma, temos que, embora esse parecer seja em resposta a um Conselho Estadual de Educação, ele pode conduzir igualmente o procedimento para os outros os Estados e o Distrito Federal. Já logo no início do parecer é enunciada “a falta de clareza e sistemática” da Lei do Espanhol, característica oportuna para que ela seja negligenciada. Além disso, vale lembrar que essa lei e seus pareceres silenciam a existência da rede federal de educação básica, apagando sua existência, mesmo que seja pequena se comparada às redes estaduais de educação; as escolas de Ensino Médio federal também são regidas pela lei e por esses pareceres federais, porém não são regidas pelas secretárias estaduais (ou conselhos estaduais de educação) que ficaram a cargo, pela Lei do Espanhol, de regulamentar o ensino de Língua Estrangeira Moderna-Espanhol nas escolas brasileiras.

O segundo parecer, o CNE/CEB n. 15/2015, aprovado em 2015, cujo relator foi Antonio Ibañez Ruiz, foi elaborado em resposta à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) em virtude do encerramento do prazo dado em lei para a implementação do espanhol nas escolas, a saber, cinco anos da publicação da lei. Esse esclarecimento foi pedido em 2010, mas só teve resposta em 2015 e nunca foi homologado e publicado no Diário Oficial da União. Percebemos que a morosidade em dar respostas quanto à implementação da disciplina de língua espanhola nas escolas básicas é um dos fatores que enfraqueceram a permanência da lei. Em 2016, a Lei 11.161/2005 foi revogada por meio de medida provisória que, por sua vez, foi incorporada ao texto da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, revogando oficialmente a Lei do Espanhol.

Assim sendo, destacamos a Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005:

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação (LEI 11.161/2005).

O primeiro artigo da lei já traz uma nova forma de pensar o oferecimento da língua estrangeira. A escola tem que oferecer ao aluno a oportunidade de cursar a disciplina de Língua Espanhola, mas não é obrigatório que o aluno a curse. Desta forma, o texto não traria conflito explícito em relação ao cumprimento da LDB/1996, mas faz com que não haja a possibilidade de escolha quanto a uma das línguas prescritas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Victuri aponta que, de acordo com Rodrigues (2012, p. 136), se tem uma “contradição entre as normativas, escolha da língua pela comunidade (LDB) por um lado, e a oferta obrigatória do espanhol (Lei 11.161), por outro” (RODRIGUES apud VICTURI, 2017, p. 63). Assim, a exemplo do Estado de São Paulo, que tem uma Resolução, tratada por Fanjul (2010) citado por Victuri (2017), que aponta o oferecimento e a matrícula obrigatórios do inglês como primeira língua estrangeira, e a Lei do Espanhol, que legisla sobre o oferecimento obrigatório e matrícula facultativa, temos preenchidos idealmente o que prescreve a LDB, mas se impossibilita a participação da comunidade em relação às escolhas das disciplinas de língua estrangeira moderna na parte diversificada. Outro aspecto muito importante de se observar é que

A Lei nº 11.161, publicada em 5 de agosto de 2005, apresenta-se como uma Lei ordinária, sem fazer referência explícita a outra ordem normativa. Não altera, pois, qualquer dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou de qualquer outra Lei Federal (Parecer CNB/CEB n. 18/2007).

Outro conflito que se apresenta é que a Lei do Espanhol não faz menção explícita nem tem, a priori, uma relação de subordinação à LDB/96; a sua existência como lei ordinária fica equiparada a ela. No entanto, sabemos que uma lei não pode se opor ou sobrepor a outra, a

menos que a revogue. Portanto, a natureza da Lei 11.161/2005 faz com que muito se fale dela e pouco a coloque em prática, ou a coloque em prática com muitas ressalvas e malabarismos jurídicos, apenas para constar como disciplina no currículo escolar da instituição de ensino. Tendo isso em vista, lembramos que

[...] o político, ou a política, é [...] caracterizado pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos. Deste modo o político é um conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento (GUIMARÃES, 2002, p. 16).

Assim, quanto à política linguística que enuncia essas duas leis, a Lei do Espanhol tem pouco espaço para a sua atuação, não encontra ancoragem em nenhum discurso de valorização quanto ao ensino da língua nas escolas brasileiras nem a pertinência. É pela desigualdade e deslegitimação da disciplina nas escolas que a Lei 11.161/2005 aparece como uma existência incômoda no espaço escolar. Apesar de haver uma tentativa de valorização da língua estrangeira enunciada na LDB/96, percebemos que essa valorização na prática e na discursividade presente no ambiente escolar é relativa. Quando isso acontece, na maioria das vezes, essa valorização é verificada em relação ao ensino da língua inglesa.

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo (PCNEM, 2000, p. 25).

Nesse recorte, o texto diz de uma nova perspectiva para se refletir sobre a prática docente em relação às línguas estrangeiras, no entanto, a discursividade que nega espaço para outras línguas estrangeiras na escola ainda é reforçada por práticas e discursos que são contrários a essa valorização. Dessa forma, a importância das línguas estrangeiras para a formação escolar do brasileiro que as leis conferem ainda lhe é negada. E no que concerne ao ensino de espanhol, há um descrédito que o próprio sistema educacional concebe a essa língua. Voltando à Lei 11.161/2005:

A mesma Lei, no art. 5º, salienta a competência dos Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal para “emitir as normas necessárias” à sua execução, “de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada e conclama a União a estimular e apoiar os sistemas de ensino

estaduais e do Distrito Federal, no âmbito da política nacional de educação (art. 6º) (PARECER CNB/CEB n. 18/2007).

A lei ordena que os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal regulamentem a oferta da disciplina ao aluno. Novamente a Rede Federal de Educação Básica fica sem diretriz de como deve ser implementada a língua espanhola em sua grade curricular. O que guia a rede são a lei e os pareceres federais, pois as resoluções estaduais não têm jurisdição nas escolas federais. Como nos pareceres o que a Lei do Espanhol legisla sobre a responsabilidade de emissão de normas e regulamentação do ensino de espanhol fica a cargo dos Estados da Federação, a questão da implementação da disciplina na rede de ensino federal continua silenciada na resposta ao SEB/MEC no segundo parecer sobre as “orientações aos sistemas de ensino quanto à implementação da Lei 11.161/2005”.

A Lei nº 11.161/2005 é muito explícita no seu art. 5º ao afirmar que os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução da Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada. A CEB só recebeu uma consulta do Conselho Estadual de Educação de Sergipe, a respeito da Lei, que resultou no Parecer CNE/CEB nº 18/2007. Isso significa que as normas emitidas pelos Conselhos Estaduais de Educação e o referido Parecer foram suficientes para esclarecer as dúvidas dos sistemas quanto à implementação da Lei (PARECER CNE/CEB n. 15/2015).

Esse silenciamento, de não regulamentação do oferecimento da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol na rede federal de ensino, se deve também ao fato de que nenhuma unidade da autarquia federal pediu esclarecimento quanto à implementação do espanhol em sua rede. De modo geral, a disciplina consta na grade curricular. No entanto, a falta de diretriz que a lei apresenta é um fator de desvalorização da disciplina quanto a sua oferta. Outro elemento que a lei apresenta é a possibilidade de ofertar a língua espanhola em Centro de Língua Estrangeira, mesmo contando em lei que, na rede pública de ensino, a disciplina de língua espanhola tem que estar em horário regular de ensino, mas muito se contornou a lei quanto a esse quesito.

[...] a Lei nº 11.161/2005 introduz dois termos estranhos à legislação e normas educacionais brasileiras, sob a forma de substantivos próprios: Centros de Ensino de Língua estrangeira e Centro de Estudos de Língua Moderna. Curiosamente, o primeiro manda implantar-se nos “sistemas públicos de ensino” (outro termo verdadeiramente esdrúxulo à legislação, normas e teorizações no Brasil); e o segundo para ser eventualmente acessado pelos alunos da rede escolar privada. Daí a oportunidade de registrar nossa curiosidade sobre a origem destes termos e da concepção, ou melhor, da

recepção pelos legisladores do País deste tipo de instituição no âmbito da “educação escolar” e da Educação Básica dos brasileiros. E, sobretudo, podemos aproveitar esta oportunidade para consignar nossa dúvida sobre a legalidade de elemento desta natureza, em caráter impositivo para a arquitetura institucional dos sistemas de ensino e dos órgãos executivos dos entes federados (PARECER CNE/CEB n. 18/2007).

Nesse parecer, “Centro de Ensino de Língua Estrangeira” e “Centro de Estudos de Língua Moderna” causam estranheza, enquanto substantivos próprios estranhos às leis federais. Já no segundo parecer, do qual extraímos o recorte a seguir, a existência desses termos não é questionada, o que se coloca em questão é a oferta da disciplina de língua espanhola em horário regular de aula e dentro da grade curricular.

O art. 1º da Lei nº 11.161/2005 estabelece que o ensino de língua espanhola é de oferta obrigatória pela escola e de matrícula optativa para o aluno. Este artigo é explícito: independentemente da existência de Centros de Ensino de Língua Estrangeira, a escola deve ofertar obrigatoriamente a disciplina língua espanhola.

O art. 3º da mesma Lei estabelece que os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Já a rede privada poderá tornar disponível a oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centros de Estudos de Língua Moderna (art. 4º).

[...]

Horário regular de aula é aquele que se refere ao turno escolhido pelo aluno para frequentar a escola. De acordo com a Lei, a escola é obrigada a oferecer a disciplina no horário regular de aula dos alunos (PARECER CNE/CEB n. 15/2015).

Enquanto os documentos oficiais são vagos sobre os Centros de Línguas, para os pareceres, a língua estrangeira deve ser oferecida a todos na escola regular e dentro do turno de estudo, e, para o PCNEM, há apoio ao ensino de línguas estrangeiras por meio dos Centros de Línguas como os criados nos estados de São Paulo e do Paraná, que poderiam ser espelhados por todo Brasil. Nesses diferentes textos, podemos observar um embate político no campo do discurso sobre as línguas estrangeiras, embora todos apontem para a necessidade de haver línguas estrangeiras sendo oferecidas na grade curricular, assim como legisla a LDB/96.

Experiência importante, nessa mesma linha de concepção da oferta de Línguas Estrangeiras Modernas e dos objetivos de sua aprendizagem, é a dos Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras, como os existentes nos Estados de São Paulo e Paraná, por exemplo. Nesses Centros, os alunos têm a oportunidade de aprender outra(s) Língua(s) Estrangeira(s), à sua livre escolha entre as opções que o Centro oferece, além daquela que figura na grade curricular. Tais

Centros, criados ao final da década de 80, em muitas ocasiões têm apresentado resultados altamente satisfatórios (PCNEM, 2000, p. 27).

Há uma divisão ideológica que aparece também em relação aos objetivos apresentados para os Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras: i) no texto do PCNEM, teriam a mesma concepção de uma escola regular; ii) no documento da OCEM, no que se refere aos Centros de Línguas ou Cursos livres de idiomas, o objetivo seria apenas o de ensino de línguas, enquanto na escola, segundo os documentos oficiais, além de se aprender um idioma estrangeiro, tem-se também o compromisso e uma função formadora do indivíduo enquanto cidadão brasileiro: “Verifica-se que, em muitos casos, há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas” (OCEM, 2006, p. 90).

Além disso, a OCEM nota que algumas escolas já fizeram a opção de colocar as aulas de Língua Estrangeira Moderna – Inglês fora do horário regular e aponta que tal escolha vai de encontro com a LDB/96, pois são instituições ou estruturas que apresentam objetivos distintos.

Essas instituições abrem uma estrutura paralela em forma de centro de línguas para seus próprios alunos, com organização semelhante aos dos cursos de idiomas: turmas menores e formadas segundo o nível lingüístico identificado por testes de conhecimento do idioma estrangeiro; horários fora da grade escolar e aulas ministradas pelo professor da escola. Uma outra versão desse centro surge em forma de parceria com institutos de idiomas: o mesmo se aplica à organização das turmas e horários; os professores, porém, são selecionados, treinados e acompanhados pelo instituto conveniado; este é o responsável pela qualidade pedagógica da implementação (OCEM, 2006, p. 89).

Desta forma, diferentes discursos que perpassam a esfera educacional entram em confronto, ora em aceitação ora em ressalva ao modelo de Centro de Línguas Estrangeira Modernas que existe nas redes estaduais de São Paulo e do Paraná. Mas não podemos esquecer que

Quando retomamos a questão educacional que sempre tem sido enfatizada nos documentos oficiais e reconhecida como necessária por tantos, estamos interpretando-a de acordo com essa visão de educação e de formação de educandos (indivíduos, cidadãos). Reiteramos, portanto, que a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais (MORIM, 2000, p 11, apud OCEM, 2006, p. 90-91).

Depois de refletir sobre os documentos jurídicos e educacionais sobre ensino de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, de analisá-los em sua discursividade que implica uma desvalorização desse ensino, passamos, no capítulo seguinte, à análise da coleção de livros didáticos *Cercanía Joven* (2013), buscando verificar o modo como essas políticas educacionais e linguísticas se materializam nos materiais e quais teorias funcionam discursivamente para a construção dos valores de cidadania e criticidade, que são enunciados nos documentos educacionais.

CAPÍTULO 3

3.1 A COLEÇÃO *CERCANÍA JOVEN*

A coleção de livros que compõe o nosso *corpus* é a coleção *Cercanía Joven*, obra que foi editada em 2013 para poder fazer parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do triênio 2015-2016-2017. Denominado PNLD 2015, o programa do Ministério da Educação (MEC) tem edição trienal para cada ciclo do ensino brasileiro, a saber: todo ano tem um Guia de PNLD, que é feito de forma escalonada, sendo que um ano é para o Ensino Fundamental I, o ano seguinte é para o Ensino Fundamental II e o outro para o Ensino Médio. O PNLD é responsável pela seleção, compra e envio às escolas públicas de livros didáticos para todo o país. Segundo Fancio (2019, p. 66),

O PNLD constitui uma das mais importantes políticas no âmbito educacional, trazendo reflexos não somente nos processos educativos, relacionados à língua, como também na economia brasileira por ser um programa nacional e abrangente. Ele é responsável por avaliar e disponibilizar os livros didáticos de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital.

Para que houvesse a possibilidade de exame das obras selecionadas pelo PNLD pelos professores nas unidades escolares de todo o Brasil, foi elaborado um guia para cada componente curricular com resenhas de cada coleção de livros didáticos. No nosso caso em particular, nos interessa analisar o guia de Língua Moderna Estrangeira – Inglês e Espanhol para o Ensino Médio, especificamente a parte que é destinada às obras em Língua Espanhola, em especial a coleção que é objeto de nosso estudo: *Cercanía Joven*.

No entanto, antes é preciso observar a quantidade de coleções selecionadas pelo PNLD-2015 e quais os critérios utilizados para que as obras fizessem parte do programa e pudessem ser utilizadas no triênio correspondente. Assim sendo, temos na introdução do Guia a apresentação da quantidade de obras que foram selecionadas nas duas Línguas Estrangeiras e a subdivisão das obras em tipos:

O Guia reúne as resenhas das seis coleções aprovadas, duas de espanhol e quatro de inglês, e apresenta os resultados do processo de análise de obras inscritas nas composições de Tipo 1, compostas por Livro do Aluno, Manual do Professor, CD de áudio e Livro Digital, ou de Tipo 2, compostas de Livro do Aluno, Manual do Professor e CD de áudio (GUIA DO PNLD, 2015, p. 7).

É importante ressaltar que o Guia do PNLD 2015 indica que houve treze coleções inscritas de espanhol no edital de seleção, que onze não se enquadraram nos critérios avaliativos e apenas duas foram selecionadas, mostrando um percentual de exclusão de 85% e de seleção de 15%. Trata-se de uma seleção prévia que faz parte dos processos de seleção de materiais didáticos. No caso das obras ofertadas para as Línguas Estrangeiras no Brasil são bem reduzidas, ainda mais quando colocamos o foco na língua espanhola. Esse fato é indicativo da razão pela qual a coleção *Cercanía Joven* passa a ser a mais utilizada nas escolas do país.

Seguimos ainda na introdução do Guia:

A avaliação das coleções consistiu em um longo e criterioso processo de trabalho, realizado por colegas professores da educação básica, especialmente de ensino médio, e do ensino superior, que atuam como docentes de língua estrangeira em escolas públicas e em universidades situadas em todas as cinco regiões do país, em dezenove estados da União (GUIA DO PNLD, 2015, p. 7).

Acima observamos como funciona a política da avaliação. Aqui é explicitado que a análise das obras é feita pelos pares, atuantes na docência, em todo o território nacional. A indicação do território nacional e os diferentes níveis de ensino em que os profissionais atuam aparecem de modo a sustentar uma voz de autoridade de professores capazes de atuar como balizadores do ensino por meio do livro didático. Isso produz efeitos de uniformidade, tanto pela escolha de professores que estão nas “cinco regiões do país” quanto pelos resultados dessa escolha: todos os estudantes terão o mesmo ensino de Língua Estrangeira no Brasil. Esses efeitos de uniformidade, quando pensados em relação a uma demanda democrática de representatividade docente, tomados como iguais, embora sejam diferentes, e em regiões que não são iguais e uniformes, são também efeitos de unidade e vão na direção do que diz Eni Orlandi no texto “Ética e Política Linguística”: “não há Estado sem unidade (tendencial, imaginária, talvez, mas necessária)” (ORLANDI, 1998, p. 11). O Guia, ao acrescentar “dezenove estados da União”, não rompe essa unidade imaginária, ao contrário, a reforça, funcionando como critério de equidade, já que todas as regiões foram contempladas.

Com isso, temos a seleção, pelo PNLD 2015, de duas coleções de livros didáticos para o Ensino Médio destinadas à escolha nas unidades escolares, são elas:

- i) *Cercanía Joven*, publicado por Edições SM, estava na primeira edição em 2013, os autores são Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves e Pedro Luis Barcia, é uma coleção tipo 2;

ii) *Enlaces*, publicado por Macmillan do Brasil, estava na terceira edição em 2013, os autores são Soraia Osman, Neide Elias, Priscila Reis, Sonia Izquierdo e Jenny Valverde, é uma coleção tipo 1.

Para esta dissertação, vamos nos focar somente na coleção *Cercanía Joven*. Sendo assim, observamos que o Guia do PNLD traz a seguinte visão geral da obra:

A coleção apresenta uma proposta didático-pedagógica que integra as habilidades, a partir do trabalho com diferentes gêneros, tendo como princípios norteadores o letramento crítico e o desenvolvimento da cidadania. Em geral, o texto, tanto em atividades de compreensão quanto de produção, constitui-se como objeto principal do trabalho pedagógico. A obra contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, bem como para o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e a prática do respeito ao outro, fundamentais para a formação cidadã do estudante do ensino médio. Os temas e os textos da coleção são compatíveis com a faixa etária correspondente ao ensino médio e são de interesse social, demonstrando uma preocupação em trazer para o aluno questões importantes no mundo atual (GUIA DO PNLD, 2015, p. 24).

A apresentação da coleção coloca em destaque o que o Estado busca no livro didático. Ela é, em várias partes, uma paráfrase de textos presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. E, como aparece na própria introdução do Guia do PNLD 2015, as obras escolhidas vão ao encontro da LDB 9.394/1994, que determina que uma das finalidades da educação é formar pessoas capazes, com autonomia intelectual, éticas, seres pensantes e críticos frente a uma formação cidadã. Além disso, o Guia versa sobre o que se deve ter em um livro didático de língua estrangeira.

Nesse contexto, o livro didático de língua estrangeira assume um papel relevante, quando produzido conforme fundamentos teórico-metodológicos que garantam o engajamento discursivo dos estudantes e favoreçam o compromisso de uma formação escolar construtora da cidadania. [...]

A avaliação das coleções incluídas neste Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 ensino médio – Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês), portanto, pautou-se em uma concepção de ensino de língua estrangeira associada à formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades socioculturais no Brasil e em outros países. O foco na formação do leitor crítico e a viabilização do acesso a diversas situações de uso da língua, bem como de seus propósitos sociais, foram elementos fundamentais para a constituição dos critérios de avaliação adotados, que se reportam a uma visão de escola defensora do acesso ao conhecimento, da valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como dos aspectos socioculturais de outros povos (GUIA DO PNLD, 2015, p. 7).

Podemos observar, no trecho acima, que o Guia do PNLD 2015 projeta uma imagem de escola para que o ensino de língua estrangeira possa se efetivar, ou seja, tem que ser “defensora do acesso ao conhecimento, da valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como dos aspectos socioculturais de outros povos”. Dessa forma, a aquisição linguística de um idioma estrangeiro deve se dar em relação à própria cultura brasileira e as reflexões sobre outras culturas e sociedades têm que ser feitas em relação à diversidade brasileira. Outra informação importante que aparece no trecho é que o foco do ensino de língua estrangeira recai na construção cidadã do leitor crítico; todas as obras propostas no PNLD 2015 apresentam, fundamentalmente, propostas metodológicas voltadas para saber ler, escrever, ouvir e falar, com ênfase no desenvolvimento do leitor crítico.

Sobre o Manual do Professor, o Guia apresenta:

No Manual do Professor, são explicitados os pressupostos teórico-metodológicos norteadores da proposta da obra e são oferecidas orientações para o desenvolvimento das atividades de cada volume. O trabalho parte de uma abordagem sociointeracional, na perspectiva do letramento crítico, e propõe um trabalho com gêneros. Oferece ao professor atividades complementares e indicação de recursos disponíveis na internet para as aulas e também para aprofundamento de seus conhecimentos. Observa-se ainda um cuidado em ressaltar as variedades linguística e cultural ao longo das atividades. O Manual discute diferentes formas de avaliar e considera que a avaliação deve acontecer ao longo do processo, além de sugerir critérios para a correção das atividades de produção escrita (GUIA DO PNLD, 2015, p. 28).

A apresentação que o Guia do PNLD 2015 faz do Manual do Professor retoma dizeres sobre o que se esperaria das obras escolhidas para as aulas de língua estrangeira moderna no Ensino Médio Brasileiro. Traz temas considerados caros ao ensino de modo geral e apresenta também a perspectiva a partir da qual seria possível o desenvolvimento da criticidade do estudante e de suas habilidades linguísticas: “uma abordagem sociointeracional, na perspectiva do letramento crítico, e propõe um trabalho com gêneros”. Além disso, aponta que o Manual auxilia o professor na avaliação processual a que se propõe.

Desse modo, o conhecimento sobre o ensino de língua estrangeira é apresentado a partir de *uma* perspectiva teórico-metodológica específica, que acaba significando como *a* perspectiva teórico-metodológica, apagando a possibilidade de considerar que o conhecimento sobre o ensino de língua estrangeira pode se dar a partir de outras perspectivas. Ao lado disso, também se apaga a possibilidade de que o professor possa produzir conhecimento a partir de outras perspectivas. Está em jogo, novamente, o efeito de uniformidade do conhecimento e de sua unidade.

Tendo isso em vista, vamos analisar a apresentação da obra no Manual do Professor. Na coleção de livros *Cercanía Joven*, esse Manual está junto com o livro de atividade, localizado nas partes finais do livro do professor. Porém, antes de iniciar a análise, vamos retomar e acrescentar algumas considerações sobre essa coleção:

- a) o objeto de estudo pertence à PNLD do triênio 2015 a 2017;
- b) os autores são Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves e Pedro Luis Barcia;
- c) as autoras são formadas por universidades brasileiras em curso de licenciatura e atuam na docência de Língua Espanhola;
- d) o autor é Doutor em Letras pela Universidad Nacional de La Plata, presidente da Academia Argentina de Letras e da Academia Nacional da Educação, membro correspondente da RAE e das academias de língua espanhola dos Estados Unidos, Uruguai e República Dominicana;
- e) a coleção é composta por três livros destinados aos jovens brasileiros que cursam o ensino médio no Brasil;
- f) toda a obra é escrita em espanhol, exceto quando cita partes das leis e documentos que regulamentam o ensino médio brasileiro.

Nos primeiros parágrafos da apresentação do Manual do Professor é mostrado como foi pensado o material e sua abordagem metodológica. Logo no início indica que a obra “está pensada fundamentalmente para enseñar la lengua española en contexto y en uso” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 205). A obra é colocada como responsável por trazer à tona a língua viva e contextualizada para aqueles que estão adquirindo o conhecimento da língua estrangeira, mesmo que, para essas pessoas, seja impossível estar em contato direto com a cultura estrangeira propriamente dita.

Segundo Auroux (1992, p. 50-51):

As razões para aprender as línguas estrangeiras são provável e qualitativamente as mesmas da Idade Média (cf. Bischoff, 1961) e do Renascimento. [...] talvez porque a aprendizagem das línguas estrangeiras *vivas* permaneceu por muito tempo dominada pela prática da imersão.

A questão da imersão, quando se fala sobre ensino de língua estrangeira, funciona em nosso imaginário como parte constitutiva do processo de aquisição, em que palavras como fluência e proficiência funcionam como medidas de sucesso ou não desse processo. No texto do Manual do Professor, a demanda pelo ensino de língua espanhola considerado ‘en contexto y em uso’ está ligada a várias correntes teóricas dos estudos linguísticos, mas também a esse

imaginário, construído historicamente, de aprendizagem da língua estrangeira pela imersão. Isso é muito interessante, pois não é este o imaginário que permeia o aprendizado da língua nacional, que é muito fortemente afetado por uma normatividade gramatical. Então, a coleção já sinaliza que trará em contexto e uso corrente a Língua Espanhola, mostrando algumas variações linguísticas possíveis de serem encontradas nos países que falam o espanhol – isso se dá quando o livro apresenta léxicos diferentes para nomear um objeto em diferentes países cujo espanhol é língua oficial.

A esse respeito, uma pergunta que se coloca é: de que forma um instrumento linguístico, como um material didático, pode ser responsável por um ensino de língua espanhola em contexto e em uso? Embora se venda a ideia de que esse ensino é possível, não há como considerar que uma obra escrita em espanhol que inclui um CD de atividades de áudio seja, por si só, responsável por uma imersão linguística, tal como Auroux (1992) aponta. A imersão se dá quando estamos realmente *in loco*, em um país que tem a língua espanhola falada por seus habitantes. Nesse ponto, podemos pensar que o material didático se apresenta como forma de simular um contexto e o uso da língua e, portanto, cria um simulacro de imersão, pois, apesar de dizer que vai “proporcionar el contacto socio-linguístico-cultural con los pueblos hispanohablantes” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 205), sabemos que não existirá efetivamente esse contato.

Quando os autores trazem à tona a designação “pueblos hispanohablantes”, reafirmam uma memória de sentidos que relaciona a língua espanhola a povos diferentes, mas que acabam significando como iguais porque a designação da língua seria a mesma. Essa língua seria uma unidade, ainda que essa unidade varie. O ponto de referência para essa unidade é a Espanha, um país europeu. Isso produz um apagamento, uma domesticação da diversidade e da diferença linguística, em proveito de uma unidade imaginária dos “hispanohablantes”, mesmo com variação. A variação não comparece como um problema para a unidade linguística.

Orlandi (1998), no texto “Ética e Política Linguística”, ao discutir sobre as relações entre unidade, diversidade e dominação que permeiam as relações entre as línguas no/do Brasil, aponta que “os indigenismos, os africanismos, os provincianismos, os regionalismos aparecem como diferenças ‘domesticadas’” (ORLANDI, 1998, p. 10) no processo de gramatização brasileira do português. Da mesma forma, pensamos em relação às diferenças existentes na língua espanhola relativamente aos povos americanos, significados como *hispanicos*, e sua diversidade linguística, mas que é apagada pela definição de *hispanofalantes*. Nesse sentido, no livro didático, as diferenças linguísticas e culturais são “domesticadas”, e não são

apresentadas como um problema para a unidade linguística sustentada pela formulação de *hispanofalantes*.

O Manual do Professor se ampara em uma discursividade bastante atual, que é a do multiculturalismo. É necessário mostrar para o aluno que o mundo em que vivemos é “plurilinguístico e multicultural”, deslocando o conhecimento que o aluno já possui para poder modificá-lo.

Propone un abordaje interactivo, que valora los conocimientos previos y las vivencias de los alumnos para, a la vez, insertarlos en un nuevo panorama de conocimientos socioculturales, artísticos y discursivos, invitándolos a que noten el mundo plurilingüístico y multicultural en que vivimos. [...] Se desea, a lo largo de las unidades de cada libro, involucrar a los estudiantes y a profesores en un proceso efectivo y placentero (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 205).

Neste parágrafo, percebemos que o discurso de interatividade é vigente, o discurso pedagógico de que é preciso valorizar os conhecimentos que os alunos aportam para a sala de aula para que a aula de Língua Estrangeira aconteça de forma prazerosa é mantido, mas, ao mesmo tempo, coloca a necessidade de deslocar esse conhecimento mostrando um panorama de outras culturas que estão inseridas no contexto de povos que falam espanhol.

Notamos que o material não se aprofunda em uma ou outra cultura, mas trata superficialmente de “um pouco de cada” para assim apontar para diferentes possibilidades linguísticas dentro de uma língua e também fora dela. A partir dessa colocação, podemos perceber que o Manual do Professor é afetado por políticas linguísticas ligadas ao multiculturalismo e ao multilinguismo quando fala sobre o ensino de Língua Estrangeira no Brasil. São produzidos aí efeitos de sentido que colocam para o professor a tarefa de reproduzir determinadas reflexões sobre diversidade linguística e cultural, indo ao encontro do que é proposto para o ensino de língua estrangeira nos documentos oficiais sobre o ensino, e que é reforçado no Guia do PNL 2015.

No segundo parágrafo do Manual do Professor, temos o seguinte:

La obra procura contribuir de manera efectiva no solo para la adquisición lingüística y cultural del español como lengua extranjera, sino también para que los sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje, profesores y alumnos, seamos igualmente ciudadanos más autónomos, críticos, creativos y participativos (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 205).

Este parágrafo discorre sobre a aquisição linguístico-cultural da língua estrangeira e traz para a cena didática os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, os professores e os alunos. Nesse momento da apresentação se explicita que esses sujeitos “sejam igualmente cidadãos mais autônomos, críticos, criativos e participativos”, ou seja, os professores entram em cena como se estivessem em pé de igualdade com os alunos, enquanto cidadãos, em termos de autonomia, crítica, criatividade e participação. Nesse ponto do texto, podemos dizer que ele está marcado pelo pré-construído de que a cidadania é um elemento que se adquire no decorrer da vida e que professores e alunos a estão desenvolvendo, pois ainda não seriam cidadãos completos. Dessa forma, utilizar o *Cercanía Joven* como instrumento linguístico em sala de aula seria uma maneira de contribuir para o desenvolvimento cidadão desses sujeitos do ensino-aprendizagem.

O livro didático, estruturado a partir de meados do século XX, reúne em um único livro o saber contido na antologia, na gramática, no dicionário, o manual de composição e estilo, as leituras literárias usadas anteriormente nas escolas; torna-se, junto com o livro do Professor, fonte quase exclusiva de transmissão de conhecimentos, fonte de referência para o trabalho cotidiano do professor, assumindo a legitimidade de um discurso de autoridade (SILVA, 2020, p. 37).

Silva (2020) demonstra que o livro didático reúne tudo que se diz importante no contexto escolar, portanto, para se cumprir o que a legislação educacional projeta para a educação brasileira, como, por exemplo, a cidadania, é preciso que o professor se ampare no livro didático. Como vimos no capítulo de fundamentação teórica, segundo Carvalho (2019), para as pessoas poderem exercer a cidadania plenamente é preciso passar pelo processo de escolarização. Isso também é ressaltado nos textos sobre o analfabeto de Mariza Viera Silva (1996; 1998), que mostram que o sujeito-analfabeto não goza de todos os direitos dos cidadãos escolarizados, mostrando que há uma assimetria entre o analfabeto/alfabetizado.

O Manual do Professor traz, em seu texto, os elementos legais que o fundamentam para explicar como foi construída a obra *Cercanía Joven*. Diante disso, procuramos entender a construção de sentidos em torno das palavras *ciudadania* e *ciudadão* presentes no Manual. Sendo assim, encontramos, na primeira parte do texto, uma seção que explica sucintamente os documentos oficiais nos quais o Manual se baseia para reafirmar a questão da formação crítica e cidadã proposta pelo material didático. O Manual cita o artigo 35 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n. 9.394 de 1996 (LDB/1996) para expor a finalidade do Ensino Médio Brasileiro, destacando o seguinte trecho da Lei:

[...] o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar sua aprendizagem (LDB, 1996, Art. 35, apud COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 207).

Neste trecho, notamos que o currículo escolar brasileiro tem um papel formador para que se construa no educando a cidadania, sendo que o Ensino Médio será a etapa do ensino que promoverá o desenvolvimento da “autonomia intelectual” e do “pensamento crítico”. A cidadania aqui se significa pela escolarização completa, já que nessa fase pressupõe que os alunos já são alfabetizados.

Prosseguindo a leitura do Manual do Professor, temos: “Según los documentos curriculares oficiales, la lengua extranjera tiene una función social, es decir, más que asumir un carácter informativo, la esencia de aprendizaje es la formación para la ciudadanía” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 207). Podemos notar que, por “los documentos curriculares oficiales”, o Manual também se ampara em documentos como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1998) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006), que contribuem para reforçar a discursividade da formação cidadã dos estudantes de Ensino Médio.

Em uma outra seção, que versa sobre os fundamentos-metodológicos da obra, a cidadania é apontada como um dos eixos estruturantes da coleção. É muito importante observar que na parte intitulada “Ciudadanía y Socialización” em nenhum momento, exceto no próprio título, se enunciam diretamente as palavras cidadania/cidadã/cidadãos para falar desse eixo da obra. Percebemos que, para discutir esse assunto, a figura principal, para que haja esses dois elementos funcionando, é o professor. Sendo assim, é nessa parte que os autores projetam a imagem de professor considerado apto a trabalhar em sala de aula com a coleção no ensino de língua espanhola.

La obra parte del principio que el papel del profesor es imprescindible frente a los nuevos desafíos de la educación en valores, ya que es él quien está la mayor parte del tiempo junto a los alumnos, teniendo la posibilidad de cultivar, a través de convivencia y la solidaridad, el respecto a las diferencias, la resolución de conflictos, los derechos humanos, la justicia, la democracia, la efectividad, los problemas sociales, entre otras cosas (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 208).

Portanto, o professor seria o elemento catalizador dos valores sociais e quem auxiliaria o aluno a entender esses valores considerados tão caros à sociedade, e, assim, por

meio do ensino da disciplina de Espanhol, a desenvolver a capacidade de serem cidadãos atuantes na sociedade. Segundo o Manual, o professor tem a “possibilidade de cultivar” nos alunos os valores da socialização, já que ele passa muito tempo com eles. Nessa parte, notamos que, ao contrário do que se apresenta no texto inicial do Manual, o qual coloca professores e alunos no mesmo patamar para o desenvolvimento da cidadania, o professor tem um poder hierárquico nas relações em sala de aula, sendo aquele que concentra os valores sociais e que os cultiva nos alunos. No entanto, mesmo com a hierarquia posta em sala de aula, temos funcionando, na discursividade do texto do Manual do Professor, uma divisão social do trabalho da leitura.

Esse processo de naturalização do trabalho intelectual circunscreve, de um lado, o professor da universidade, do crítico, do pesquisador, no domínio do *saber*, sendo-lhe concedido “o direito de produzir leituras originais, logo ‘interpretações’, e, como tal, são autorizados e legitimados a elaborar o livro didático; do outro lado, no domínio do *fazer*, são inscritos os sujeitos da escolarização, os professores e alunos da escola...” (SARIAN, 2017, p. 265-266).

Nessa divisão, os autores do livro didático são aqueles autorizados a fazer as interpretações e direcionar o que o professor tem que fazer em sala de aula; por mais que coloquem o professor como o difusor dos valores sociais, esses valores estão prescritos no Manual do livro didático.

El profesor se configura como un “articulador de voces”, como mencionan las OCEM (2006), un dinamizador, un elemento de apoyo importantísimo en ese proceso de construcción y reconstrucción de conocimiento. [...] El profesor intelectualmente autónomo y crítico es aquel que tiene conciencia del no acabamiento del ser humano, que analiza el presente e interroga el futuro, que está predispuesto a los cambios, a la aceptación de lo diferente, pero que no acepta lo nuevo solo por su valor de novedad, sino porque razona sobre él antes de aceptarlo sin reflexión (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 208-209).

Portanto, mais uma vez, o exercício da cidadania está posto, pois o professor, para ser articulador de vozes, precisa ser autônomo, crítico, questionador perante a novidade e entender que estamos sempre em construção perante o novo. Coloca-se a figura do professor ideal para que os procedimentos metodológicos funcionem na coleção. Percebemos que o Manual tenta cumprir com todas as prerrogativas legais que são instituídas para o ensino de língua estrangeira no Brasil, mas, para que a função social requerida na lei seja cumprida, é

importante que o professor saiba ser o “articulador de vozes” e consiga trabalhar adequadamente com a coleção *Cercanía Joven*.

Voltando ao texto de apresentação do Manual do Professor, temos que “Se tiene como punto de partida la constatación de que saber una lengua extranjera no es suficiente para enseñarla” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 205). Aqui também funciona uma imagem projetada do professor: este tem que dominar todos os valores presentes na sociedade e articulá-los com o ensino da língua estrangeira, evidenciando sua função social dentro da escola. Ao lado disso, ele também precisa saber a metodologia específica de ensino que é apresentada na obra.

Embora pequena, a apresentação é composta por referências bibliográficas, cujos autores, em sua maioria, são da área de linguística. As referências funcionam como um argumento de autoridade científica que sustenta o material didático; o material didático funciona no entremeio da produção científica e a necessidade da transmissão de saberes na escola, portanto, são textos que se sustentam no texto científico. Podemos concluir, assim, que a sustentação do texto do Manual se mobiliza tanto pelo científico, em termos de elaboração do material didático, quanto pelo jurídico, uma vez que também se baseia nas leis que regulamentam o ensino. Os materiais didáticos precisam explicitar as leis no Manual do Professor para poderem, além de serem selecionados pelo PNLD 2015, mostrar aos professores que a utilização da coleção em aula já seria suficiente para garantir que as leis sejam postas em prática.

Según los documentos curriculares oficiales, la lengua extranjera tiene una función social [...]. En ese contexto, se puede hacer una crítica a los modelos de enseñanza de ELE que focalizan la gramática de forma descontextualizada, sin considerar otras competencias, como la sociocultural, dado que dichos documentos consideran la lengua y la cultura de forma indisoluble en determinada sociedad [...]. De esta manera, el proceso educativo debe llevar a la formación de sujetos críticos, creativos y capaces de comprender la realidad en la que están insertados, saber desarrollar ideas y posicionarse frente a los desafíos de un mundo en constantes cambios (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 207-208).

Trazendo essas informações sobre os documentos oficiais e quais são os elementos que se tem que desenvolver durante as aulas de Língua Estrangeira, os autores mostram que a produção do livro didático *Cercanía Joven* (2013) foi afetada pelas determinações contidas no conjunto de documentos educacionais que compõe a política linguística brasileira. Além disso, é importante ressaltar que na primeira folha do livro os nomes dos autores são apresentados com uma pequena trajetória profissional, como mencionado anteriormente: todos cursaram

Letras e possuem cargos na área de ensino de Espanhol. O autor, Pedro Luis Barcia, é argentino e membro de academias que regulamentam a Língua Espanhola em países cujo Espanhol é língua oficial, trazendo para a obra uma legitimidade e garantia de que poderá prover tudo que foi prometido, inclusive, a imersão simulada.

3.2 O MUNDO HISPANOFALANTE: COMEÇAR A REFLETIR SOBRE A PLURALIDADE

A coleção *Cercanía Joven* (2013) foi estruturada de acordo com as quatro habilidades linguísticas propostas pela teoria comunicativa, a saber: competência auditiva, competência escrita, competência leitora e competência oral. Essas competências são trabalhadas sempre dentro dos capítulos das unidades e na apresentação de cada unidade há três seções: *Transversalidad*, *Interdisciplinaridad*, *¡Para Empezar!*. Cada livro é composto por três unidades, que são divididas em dois capítulos, compondo seis capítulos no total. Dentro de cada capítulo são trabalhadas duas competências comunicativas, as quais são usadas para nomear as seções dentro dos capítulos, como, por exemplo, *escuchar*, *escritura* em um capítulo e, no outro, *lectura*, *habla*.

Em relação a essas seções, elas são subdivididas em outros subtítulos. Quando trata da competência auditiva, a seção *Escucha* tem seus subitens *¿Qué voy a escuchar?*, *Escuchando la diversidad de voces*, *Gramática en uso*, *Comprendiendo la voz del otro*, *Vocabulario en contexto*, *Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes..* Quando é a seção *Escritura*, que tem o foco na competência escrita, teremos a seguinte subdivisão: *Conociendo el género*, *Gramática en uso*, *Planeando las ideas*, *Vocabulario en contexto*, *Taller de escritura*, *Re(escritura)*. Na seção *Lectura*, cujo o foco é a compreensão leitora, temos a seguinte subdivisão: *Almacén de ideas*, *Red (con)textual*, *Tejiendo la comprensión*, *Vocabulario en contexto*, *Gramática en uso*. E, por fim, quando o foco é na competência oral, a seção *Habla* se subdivide em *Lluvia de ideas*, *Vocabulario en contexto*, *Rueda viva: comunicándose*, *¡A concluir!*. Esses subitens sempre aparecerão nas seções, no entanto, nem sempre na mesma ordem.

No final da unidade, temos algumas seções autônomas em relação aos capítulos, denominadas como *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, *¿Lo sé todo?*, *¡Para ampliar!:* *ver*, *leer*, *escuchar y navegar...*, *Profesiones en acción*, *La lectura em las selectividades*, *Proyecto*, que têm o efeito de finalização/conclusão da unidade, pois propõem que os alunos desenvolvam

atividades sobre cultura, profissões, exercícios de vestibulares e, por fim, a execução de um projeto que culmina com a produção de textos de acordo com gêneros textuais, como, por exemplo, antologia ilustrada, folheto turístico, entre outros.

Figura 1 - Sumário do Livro 1, *Cercanía Joven* (2013)

Sumario	
Unidad 1 El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad! 10	
Transversalidad – Pluralidad cultural	11
Interdisciplinaridad – Geografía	11
¡Para empezar! – Mapa del mundo hispánico	11
Capítulo 1 Cultura latina: ¡hacia la diversidad! 12	
▪ Escucha – Género: Letra de canción/ Tema: El mundo latino	12
• ¿Qué voy a escuchar? – “300 Kilos”, Los Coyotes	12
• Escuchando la diversidad de voces – Objetivo: identificar los países hispanohablantes	13
• Comprendiendo la voz del otro – Actividades pos escucha	14
• Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes – El alfabeto	16
• Vocabulario en contexto – Países y nacionalidades	17
• Gramática en uso – Verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> y presente de indicativo ...	18
▪ Escritura – Género: Postal/Tema: Viaje	20
• Conociendo el género – ¿Qué caracteriza una postal?	20
• Planeando las ideas – Modelos de postales (México, Colombia y Honduras)	21
• Vocabulario en contexto – Saludos y despedidas; abreviaciones	22
• Gramática en uso – Verbos <i>haber</i> , <i>estar</i> y <i>tener</i>	23
• Taller de escritura – Objetivo: mandar noticias y comentar un viaje	25
• Re(escritura) – Orientaciones para revisar la postal	25
Capítulo 2 Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias! 27	
▪ Lectura – Género: Cédula de identidad, pasaporte y visa/Tema: Los viajes de paseo y de inmigración	27
• Almacén de ideas – Preparación para la lectura de los documentos oficiales	27
• Red (con)textual – Objetivo: identificar los datos personales en los documentos	28
• Tejiendo la comprensión – Actividades después de la lectura ...	29
• Vocabulario en contexto – Estado civil; nombres, apellidos y apodos; meses del año	34
• Gramática en uso – Los numerales; presente de indicativo	37
▪ Habla – Género: Entrevista/Tema: Viajes de estudio	40
• Lluvia de ideas – Preparación para el habla	40
• Gramática en uso – Pronombres interrogativos	41
• Vocabulario en contexto – Tipos de alojamiento, medios de transporte	42
• Rueda viva: comunicándose – Objetivo: hacer un curso de español en España	43
• ¡A concluir! – Reflexión de cierre	43
▪ Culturas en diálogo: nuestra cercanía Canción cubana “Guantanamera”, de Joseíto Fernández, y canción brasileña “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso ...	44
▪ ¿Lo sé todo? – Cuadro de autoevaluación del aprendizaje .	46
▪ ¡Para ampliar!: ver, leer, escuchar y navegar...	46
▪ Profesiones en acción	47
▪ La lectura en las selectividades	48
▪ Proyecto 1 Literatura y espacio urbano: las palabras que emanan del entorno; producción de folleto turístico bilingüe	52

Na primeira unidade do primeiro livro da coleção, temos a apresentação do mundo hispânico, por meio da imagem de um mapa, destinada aos alunos do primeiro ano do ensino médio. Essa unidade é dominada *El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!* Nela são apontados os seguintes objetivos a serem alcançados quando o aprendente terminar toda a unidade (que é dividida em dois capítulos):

- conocerás los países hispanohablantes;
- reflexionarás sobre las culturas de los países hispanohablantes;
- escucharás las canciones “300 kilos”, “Guantanamo” y “Visa para un sueño”
- verás muchas fotos e imágenes de ciudades hispanohablantes;
- aprenderás a usar el presente de indicativo (regular e irregular) en español, los numerales y los pronombres interrogativos;
- usarás el vocabulario de nombres, apellidos y apodos y también de medios de transporte y tipos de alojamiento;
- aprenderás el nombre de las letras y algunos sonidos del español;
- producirás folletos turísticos tras leer algunos cuentos de libro *Historia de cronopios y de famas*, de Julio Cortázar (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 11).

Além desses objetivos, temos, em um pequeno quadro ao lado, os seguintes enunciados:

- Transversalidad: Pluralidad cultural
 - Interdisciplinaridad: Geografía
- (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 11).

Desses objetivos, nos interessa analisar o “conhecerás os países hispânicos” e o “refletirás sobre a cultura dos países hispânicos”, para pensar a questão da pluralidade que a unidade anuncia como foco e destaca no tema transversal “pluralidade cultural”. De modo geral, os objetivos indicados são utópicos, já que trabalhar com a diversidade dos países hispânicos é tema para anos de curso, no entanto, isso cria um efeito de completude de apreensão do espanhol como Língua estrangeira. O que se apresenta como objetivos é apontar quais países têm como língua oficial o Espanhol e mostrar algo da cultura do país em destaque da unidade, colocando-a em contraste com a cultura brasileira, em sua diversidade, e fazendo com que o aluno reflita sobre aquele tópico.

Más allá de presentar dichas culturas, es importante que los alumnos reflexionen sobre de qué representaciones hacen de sus pueblos y cómo su cultura se representa en ellas. Es importante reflexionar, además, sobre la representación de Brasil como país o de cada una de sus regiones sobre sí

misma o en relación con los demás (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 228).

Esse recorte pertence a uma parte do Manual que diz como o professor tem que trabalhar com a música “300 Kilos” (que traz uma reflexão sobre os países latinoamericanos que têm o Espanhol como língua oficial); ele está presente na unidade 1, capítulo 1, do livro 1, que apresenta como é para trabalhar a diversidade cultural desses países frente a nossa diversidade.

Percebemos que a política linguística brasileira sobre o ensino de língua estrangeira está funcionando no texto desse recorte, pois a língua estrangeira também foi pensada como elemento para a formação cidadã do brasileiro que possui a escolaridade média completa. Como vimos na fundamentação teórica, um dos elementos que perpassa a discursividade relativa a ser cidadão brasileiro é ter nascido dentro do território nacional e falar a língua portuguesa. Sendo assim, entender a delimitação dos países que têm o Espanhol como língua oficial e que fazem fronteira com o Brasil contribui para que o aluno tenha a constituição de uma noção linguística e geográfica “mais precisa” sobre a nossa nacionalidade. Dessa forma, quando o objetivo de conhecer os países que falam espanhol está assinalado no início da coleção, é também para que o alunado tenha um conhecimento geral e específico de uma geografia linguística no mundo, que é fruto do período colonial, dominado por Espanha e Portugal, o que fez com que muitos países atualmente tenham como língua oficial a Língua Espanhola em três continentes do planeta. No decorrer das unidades vai sendo trabalhada a diversidade cultural dos países de língua espanhola sempre tendo como termo de reflexão a cultura brasileira na sua diversidade.

Tendo isso em vista, voltamos à primeira página da unidade 1 do livro 1 da coleção. Logo abaixo dos objetivos há um mapa com a representação dos continentes: no mapa aparece uma parte da América do Norte, uma parte da Europa, a África e uma parte da Ásia, de modo a destacar essas regiões como aquelas onde há países cuja língua oficial é o Espanhol. No mapa não aparece a Oceania. Os continentes estão pintados de verde, percebe-se que há linhas imaginárias de fronteira marcadas de preto e países que têm o Espanhol como língua oficial estão nomeados e pintados de laranja. Esse mapa está nas páginas 10 e 11 do livro 1 da coleção, e, logo ao lado, há uma seção intitulada *¡Para empezar!*

Figura 2 – Livro 1, *Cercanía Joven* (2013)

UNIDAD

1

El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!

En esta unidad:

- conocerás los países hispanohablantes;
- reflexionarás sobre las culturas de los países hispanohablantes;
- escucharás las canciones "300 kilos", "Guantanamera" y "Visa para un sueño";
- verás muchas fotos e imágenes de ciudades hispanohablantes;
- aprenderás a usar el presente de Indicativo (regular e irregular) en español, los numerales y los pronombres interrogativos;
- usarás el vocabulario de nombres, apellidos y apodos y también de medios de transporte y tipos de alojamiento; aprenderás el nombre de las letras y algunos sonidos del español;
- producirás folletos turísticos tras leer algunos cuentos del libro *Historias de ranospiros y de famas*, de Julio Cortázar.

- **Transversalidad:** Pluralidad cultural
- **Interdisciplinaridad:** Geografía

Países donde se habla español como lengua oficial.

¡Para empezar!

1. Échale un vistazo al mapa y observa los países donde se habla español como lengua oficial. En algunos países, el español no es el único idioma oficial. En Paraguay, por ejemplo, el español comparte el status de idioma oficial con el guaraní.

Contesta oralmente:

a) ¿En qué continentes se ubican estos países? Continentes americano, europeo y africano.

b) ¿Qué países hispanicos pertenecen a:

- América del Sur? Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.
- América Central? Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, República Dominicana, Honduras.
- Europa? España. Panamá y Puerto Rico.
- África? Guinea Ecuatorial.
- América del Norte? México.

Según el informe de Instituto Cervantes 2012, en el escenario mundial, el español tiene más de 495 millones de hablantes. En la clasificación por países en el mundo, el español es el idioma más hablado por países en el mundo.

2. El español, por diversas razones, ha ganado espacio. ¿Cuáles son tus intereses en el estudio del español? Marca por qué es importante para ti aprenderlo y coméntalo oralmente con tus compañeros. Brasil ocupa el segundo lugar con 5.000.000. Además, es la tercera lengua más utilizada en la red.

- Hablar con hispanohablantes y hacer nuevos amigos.
- Leer periódicos, páginas web, poesía, cómics y otros textos en español.
- Viajar por los países donde el español es el único idioma oficial o uno de ellos.
- Escuchar canciones y comprenderlas.
- Ver películas sin subtítulos.
- Conocer y reflexionar sobre otras culturas.
- Acercarse a las costumbres y a los paisajes de los países vecinos.
- Comunicarse con hispanohablantes por teléfono, correo electrónico, chat o personalmente. Respuestas personales.

11

Temos, então, duas atividades. A primeira pede para que os alunos observem o mapa ao lado para ver onde se fala o Espanhol como língua oficial e o divide entre os continentes. Pede-se que a atividade seja realizada oralmente. Dentro da primeira atividade há uma subdivisão: a primeira pergunta é sobre a localização dos países em que o espanhol é língua oficial, inscrevendo-os nos respectivos continentes. A resposta esperada é: continentes americano, europeu e africano. A segunda atividade é sobre a localização dos países de acordo com o continente a que pertencem. A resposta esperada é: i) América do Sul: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela, ii) América Central: Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Nicarágua, República Dominicana, Honduras, Panamá e Porto Rico, iii) Europa: Espanha, iv) África: Guiné Equatorial, v) América do Norte: México. (Essa ordem é dada pelo livro e as respostas são escritas, como se fossem gabarito nos espaços que sobram do exercício. Esse gabarito está escrito em azul).

Essa atividade se pauta numa abordagem mais tradicional, ou seja, uma atividade na qual o aluno tem que extrair informação do texto. Nesse exercício temos a administração dos sujeitos e dos sentidos, que se torna incoerente pela proposta da coleção de ter uma abordagem mais comunicativa que se dá pela interação dos sujeitos.

A segunda atividade é de sondagem dos interesses dos alunos, sobre o que os levou a estudar espanhol (uma vez que, até o momento, o Espanhol no Ensino Médio, por lei, era de oferecimento obrigatório pela instituição e facultativo para o aluno). Essa atividade seria o mote para que o professor apontasse para os alunos a necessidade de aprender a língua estrangeira e reafirmar a importância que o Espanhol tem no mundo.

Vamos analisar essa primeira página da coleção que vai reverberar na unidade 1 do livro 2, sobre a qual faremos a análise mais à frente. Para entender como esse preâmbulo foi estruturado na obra, recorreremos à segunda parte do Manual do Professor do primeiro livro da coleção, que traz caminhos imaginados para percorrer as unidades do livro do primeiro ano.

A primeira sugestão dada é a de que o professor faça uma apresentação dos países que têm o espanhol como língua oficial, mostrando fotos desses países aos alunos retiradas de outras fontes para complementar a atividade. “El profesor puede preparar una presentación con fotos de lugares del mundo hispánico para enriquecer la actividad” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 228). Notem que os países que têm o espanhol como língua oficial são significados como “lugares del mundo hispánico”. Com isso, podemos observar que o mapa colocado na atividade não é suficiente para a apresentação desse mundo por meio da enumeração desses países, pois é preciso acrescentar fotos para ilustrar como são esses países. Dessa maneira, está enunciado que a atividade em si não se basta, é preciso enriquecê-la com

imagens, investindo na imbricação do verbal com o não-verbal para ter o efeito de completude. É preciso despertar a curiosidade no aprendente para que a aula de espanhol se torne significativa. Aqui funciona o discurso de que o livro didático não basta por si mesmo, já que é preciso acrescentar elementos extras para que a atividade tenha seu êxito completo, ao mesmo tempo, o que também traz um efeito de autonomia para o professor, pois está sendo indicado um caminho a se seguir: é uma indicação, uma sugestão de caminho.

Se puede también hacer una actividad de reflexión sobre el contexto de la enseñanza de la lengua española en Brasil, que ha experimentado muchos cambios, utilizando cuestiones de reflexión, tales como: ¿Por qué se puede considerar el idioma español una de las grandes lenguas de comunicación internacional de la actualidad? Aproximadamente, ¿cuántas personas hablan español en el mundo como lengua materna o como segunda lengua? ¿En qué medida les interesa a los alumnos aprender este idioma y estar en contacto con sus hablantes? (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 228)

Para essas questões sugeridas há respostas prontas no livro do professor, escritas em azul, como forma de gabarito.

Según el informe de Instituto Cervantes 2012, en el escenario mundial, el español tiene más de 495 millones de hablantes. En la clasificación por países en número aproximado de estudiantes de español, Brasil ocupa el segundo lugar con 5.000.000. Además, es la tercera lengua más utilizada en la red (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 11).

É interessante observar que essa resposta é dada na parte inicial do livro de uma maneira descontextualizada. Se o professor não consultar as páginas do Manual, essa informação não terá sentido com a proposta de atividade, no entanto, funciona como argumento para que se suscite uma reflexão sobre a língua espanhola e sua posição no mundo e, conseqüentemente, como argumento para que o discente se comprometa a seguir estudando o idioma. Também é interessante pensar que a resposta pronta pode ser limitadora, no sentido de não exigir do professor uma pesquisa para tentar respondê-la, ao mesmo tempo em que não dá muitos detalhes sobre os números: como eles são calculados? Que critérios são utilizados para considerar esses números de falantes? Teste de proficiência? Ser nativo em país em que o espanhol é língua oficial? (O que não implica, automaticamente, que todos os habitantes do referido país falem a língua oficial).

Es interesante introducir el tema comentando con los alumnos por qué crece en Brasil el interés por estudiar otras lenguas y hacerles pensar en la

importancia de dicho fenómeno respecto al español y su relación con las políticas lingüísticas (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 228).

No texto do Manual do Professor, ao dar o encaminhamento da atividade, tem-se um diálogo constante com o professor-leitor, com isso, argumentos sobre a importância do estudo de línguas estrangeiras são apresentados para justificar o modo como o professor deve proceder em sala de aula quando está administrando os sentidos de uma atividade. Dito isso, percebemos que o argumento que se apresenta, ou seja, o de se estudar outras línguas, está marcado por um pré-construído de que, no Brasil, a língua estrangeira desejada para ser estudada pela grande parte da população não é o Espanhol. Sendo assim, dentro do universo de muitas outras línguas que se poderia escolher para aprender, é preciso chamar atenção para o Espanhol, pois isso é necessário para que se mostre a importância de se aprender sobre as culturas e a língua espanhola. Assim, o texto recorre à questão das políticas lingüísticas, que remetem às leis sobre o ensino de línguas estrangeiras e à Lei do Espanhol para validar seu argumento, já que o Espanhol é a única língua estrangeira que, naquele momento, era de oferecimento obrigatório dentro do currículo nacional.

O Espanhol entra como possibilidade de integrar o currículo das escolas brasileiras como segunda língua estrangeira – já que a primeira, devido aos efeitos da globalização, é o inglês –, desde o momento em que foi assinado o Tratado de Assunção, em 26 de março de 1991, que versa sobre a criação do Mercosul. Os países que integram o bloco se comprometeram a criar leis que possibilitassem que seus cidadãos aprendessem as línguas oficiais dos países que compõem o bloco. No entanto,

Es solo en el año 2005, con la ley 11.161, cuando el Español pasa a cobrar más importancia en la legislación brasileña. Para no herir el texto legal de la LDB de 1996, los artículos de la ley 11.161 afirman que la Lengua Española debe ser una asignatura de oferta obligatoria y matriculación facultativa en las escuelas de enseñanza media. [...] Además, desde 2005, se determina la obligatoriedad de la oferta del Español (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 206).

Vale lembrar que essa coleção foi idealizada segundo os preceitos da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96) que diz ser obrigatório o oferecimento de uma disciplina de língua estrangeira, cuja escolha será feita pela comunidade. De modo geral, a disciplina oferecida é a Língua Inglesa, e o Espanhol, depois de sancionada a Lei 11.161/2005, passou a integrar como disciplina optativa para o aluno no currículo escolar. Seu oferecimento obrigatório é feito em Centros de Línguas ou dentro da grade curricular.

Seguindo pelas páginas do livro e pelo Manual do Professor, “[...] procuramos compreender os efeitos de sentido, a partir do fato de que é no discurso que se configura a relação da língua com a ideologia” (ORLANDI, 2008, p. 43). A pergunta que nos impõe é: como pensar essa relação entre língua e ideologia em relação aos povos dos países que têm o espanhol como língua oficial, povos tão diferentes entre si, na sua heterogeneidade discursiva, que permitem a inscrição de diferentes identidades na história, diferenças que se apresentam não só entre esses povos mas que também está dentro de cada nação que tem o espanhol como língua oficial, mas diferenças que no livro didático se apresentam “domesticadas”, pela designação de “povos hispânicos”, principalmente aqueles que foram colonizados, que possuem culturas tão ímpares e que se significam por outras línguas além da língua espanhola? Como pensar essa relação entre língua e ideologia ao mesmo tempo em que nós nos colocamos como espelho na relação com o outro? As leis educacionais e o reflexo delas, que se apresenta no livro didático, nos encaminham sempre para a reflexão das nossas cultura e língua frente à cultura e à língua estrangeira. Não podemos esquecer que a escolha das atividades e o modo como devem ser trabalhados esses exercícios estão recortados por um discurso vigente em nossa sociedade, o qual, por mais que tente desvendar e desnudar o discurso do outro, sempre será o eixo para as discussões e reflexão, colocando, assim, discursos em conflitos que se constituem para a formação do imaginário do brasileiro em relação aos povos cujo idioma não é o nosso.

Assim, segue o Manual do Professor em relação à atividade da seção *¡Empezar!* do livro 1, unidade 1:

Uno de los objetivos de la enseñanza es hacer que los alumnos piensen críticamente sobre la sociedad de la que forman parte, por lo que esta sección les propicia no solo un momento de (re)conocimiento de los países hispanohablantes, sino también un espacio de reflexión acerca de importancia de aprender español en la sociedad brasileña (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 228).

Os autores trazem à tona a necessidade de se pensar a importância de se aprender o espanhol em nossa sociedade. Isso acontece porque ainda está muito arraigada a discursividade de que o espanhol é uma língua-irmã do português, sendo assim de fácil compreensão e comunicação com os falantes do idioma. Como já foi observado anteriormente, María Teresa Celada (2002) discute duas cenas que observou na presença do espanhol na relação de ensino-aprendizagem de língua estrangeira no Brasil no século XX:

[...] a primeira [cena], marcada pelo fato de que, de forma geral – podemos afirmar –, o espanhol não teve capacidade de apresentar-se ao sujeito brasileiro como possível suporte de um saber. O enunciado que consideraremos como sintoma dessa relação – “Estudar espanhol?! Precisa mesmo?” – será interpretado como efeito do funcionamento de “um pré-construído”, segundo o qual essa língua é parecida com o português e, portanto, fácil (CELADA, 2002, p. 16).

[...] a segunda cena, na qual gradualmente a língua espanhola passa a ocupar um lugar [...] no modelo tetralinguístico: o de uma língua “veicular”, lugar que com exclusividade foi nas últimas décadas do inglês (CELADA, 2002, p. 17).

Mesmo com a existência da segunda cena, que foi se constituindo depois do Tratado do Mercosul, ainda funciona a discursividade da primeira cena, marcada pelo enunciado que Celada destaca – “Estudar espanhol?! Precisa mesmo?” –, por isso é preciso trazer argumentos que se sustentem e façam com que o aluno se dedique a conhecer a língua espanhola e sua cultura. Na primeira atividade proposta pela coleção, um efeito possível é o de que ela seja um convite ao aluno para que ele se permita conhecer a língua, para que a língua seja para ele um objeto de saber, e, desse modo, começar a desconstruir o pré-construído apontado por Celada (2002), de que “essa língua é parecida com o português e, portanto, fácil”. Assim, podemos retornar ao argumento anterior dado pelo Manual do Professor, “hacerles pensar en la importancia de dicho fenómeno respecto al español y su relación con las políticas lingüísticas” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 228).

A política linguística em relação ao ensino de Espanhol se modificou com o Tratado do Mercosul. A partir dele, surgiu a necessidade de incluir no ensino formal a Língua Estrangeira Moderna – Espanhol na grade curricular das escolas brasileiras e isso, de certo modo, pode ter contribuído para uma modificação na discursividade corrente na sociedade brasileira sobre essa língua. Esse movimento de mudança discursiva é lento e se coloca no embate com outros discursos anteriores, além de criar outros embates, como aquele entre a necessidade de se cursar a disciplina Espanhol e a pertinência de apre(e)nder uma língua estrangeira, além do inglês. Além disso, tendo em vista que a Lei 11.161/2005 teve vigência de apenas dez anos, discursos em confronto para que a permanência da disciplina Espanhol no ensino formal se constitua como pertinente e necessária ficaram mais evidentes, sendo preciso que se formulem argumentos mais convincentes e aptos a combater o enunciado da primeira cena, que continua funcionando fortemente nos discursos proferidos sobre a vigência da lei. Ainda se coloca, como apontou Celada, “[...] a necessidade de propiciar um deslocamento

fundador: aquele com a qual historicamente se identificou – a que dava suporte a uma ilusão de competência espontânea” (CELADA, 2002, p. 21).

O texto do Manual continua a argumentar a favor da importância de se aprender o espanhol.

[...] se puede pensar en la relación de Brasil con los países donde se habla ese idioma, tanto a nivel económico como cultural. Por poner un ejemplo, en muchas regiones de Brasil se producen contactos intensos entre hispanohablantes y brasileños, tanto en las regiones fronterizas como en las grandes ciudades brasileñas, ya sea personalmente, por teléfono, por internet...

Para reflexión, se les pueden proponer también otras cuestiones: ¿Qué tipo de contacto existe entre estas personas en la frontera brasileña? ¿Que lo motiva? ¿Qué importancia tiene el idioma en la comunicación entre ellos tanto desde la perspectiva de los hispanohablantes como desde la de los brasileños? ¿De qué manera conocer el idioma de otro puede acercarnos a él? Pensando en Brasil en el ámbito del continente americano, ¿qué importancia tiene que sus habitantes hablen español? (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 228)

Coloca-se em evidência não só a questão da língua em si, mas todo o movimento dela em relação às línguas portuguesa e espanhola na fronteira do Brasil com os países “hispanofalantes”. É um exercício de alteridade, tentar sair de sua posição para tentar vislumbrar o mundo do outro. É muito difícil reestruturar as bases discursivas que são alicerçadas na escola sobre a língua estrangeira que devemos aprender, já que no Brasil as políticas linguísticas, principalmente em relação às línguas estrangeiras, mudam em curto espaço de tempo. No entanto, as línguas estrangeiras servem para além de saber outro idioma para se comunicar, um meio para deslocar os saberes sobre sua própria língua. De acordo com Celada, “As línguas estrangeiras são inevitáveis, [...] objetos de nossos gestos de interpretação e, com isso, ao efeito de literalidade, à ilusão da evidência dos sentidos, ao apagamento – enfim – da alteridade” (2002, p. 12-13).

A unidade segue em tensão/contradição com a diversidade, principalmente dos países falantes de espanhol da América. O país africano Guiné Equatorial, no livro 1, é só citado na atividade analisada acima. Ele só será mencionado novamente no livro 2, na unidade 1, capítulo 2, cujo principal objetivo é pensar a literatura e dar a conhecer o vocabulário “afro-hispânico”.

O Paraguai é mencionado no livro 1, mas só se trabalhará com os alunos a questão do bilinguismo e a especificidade de ter dois idiomas oficiais no país na unidade 1, capítulo 2, do livro 2, destinado a alunos do segundo ano do ensino médio. Sendo assim, vamos à unidade 1 do livro 2 para analisar o que se fala sobre esses países.

3.3 QUAL É O MOSAICO DA DIVERSIDADE?

No livro 2, o aluno se depara na primeira unidade novamente com a questão das diversidades cultural e linguística anunciadas na unidade 1 do primeiro livro. Essa unidade é denominada *Mosaico Hispánico: ¿qué colores hay en la diversidad?* Temos, então, um mosaico, um panorama para ser observado nas aulas de língua espanhola. Os objetivos elencados são os seguintes:

- conocerás um poco de la pluralidad lingüística de los países donde se habla español;
 - te encantarás con las pinturas de Cándido Lopez;
 - estudiarás la Guerra de la Triple Alianza;
 - aprenderás los sonidos de las letras d, t y de dígrafo ch;
 - actuarás como intérprete en lengua española;
 - reflexionará sobre el perjuicio lingüístico;
 - conocerás a Justo Bolekia Boleká;
 - aprenderás los colores en español;
 - producirás un catálogo basado en *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes
- (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 11).

Ao lado temos um pequeno quadro com os seguintes dizeres:

- Transversalidad: pluralidade cultural
 - Interdisciplinaridad: Historia, Lenguas y Literatura
- (COIMBRA; CHAVEZ; BARCIA, 2013, p. 11).

Desses objetivos, vamos nos focar em três deles, “conhecerás um pouco a pluralidade linguística dos países onde se fala espanhol”, “refletirá sobre preconceito linguístico” e “conhecerás a Justo Bolekia Boleká”. É interessante observar que no primeiro objetivo se modaliza como se dará o conhecimento sobre a pluralidade linguística. Não será estudado tudo sobre essa pluralidade (o que seria impossível, aliás), mas alguns aspectos pontuais, como a presença de palavras de origem guarani ou africana no léxico do Espanhol de alguns países. Ou seja, não são quaisquer aspectos da pluralidade linguística, mas aqueles que não afetam a unidade do espanhol. Esses empréstimos linguísticos têm paralelo com o que ocorre no Português do Brasil, por isso, podemos dizer que se torna significativo trabalhar essa questão no ensino de Espanhol nas escolas brasileiras. Pensar os preconceitos linguísticos e desconstruí-los também é parte importante dessa unidade da coleção *Cercanía Joven*. Apesar de explicitamente ser trabalhado somente no exercício 3 da seção *¡Para Empezar!*, o conceito

sobre preconceito linguístico perpassa toda a unidade da coleção. Conhecer Justo Bolekia Boleká também comparece como importante enquanto trabalho sobre questões de língua no continente africano.

O tema transversal é o mesmo do livro 1, unidade 1, ou seja, a pluralidade cultural. Novamente, em nossa análise, temos que pensar que pluralidade é essa que está sendo exigida que os alunos entendam sobre o Espanhol. Essa pluralidade cultural é significada diferentemente em cada livro/unidade, quanto no primeiro livro a pluralidade produz um efeito de diversidade cultural entre os povos que falam a mesma língua, no livro 2, essa pluralidade traz a complexidade linguística de países que têm mais que uma língua como oficial e o Espanhol é uma delas. A interdisciplinaridade é requerida quando se trabalha sobre a Guerra da Tríplice Aliança, na qual Brasil e Paraguai participaram em lados opostos. É preciso discutir as questões de língua para pensar o efeito de unidade linguística apesar das variações lexicais apontadas; sobre o bilinguismo paraguaio e sobre a literatura é preciso pensar nas questões culturais, sobre a representação de língua e sobre a diferença entre fazer uma literatura indianista e indígena.

Para trabalhar com os alunos essa unidade, o Manual do Professor do livro 2, em sua segunda parte, sobre o “desenvolvimento das unidades e sugestões de atividades”, diz:

Para empezar esta unidad sería importante discutir con los alumnos el concepto de lengua y sus variaciones. Según las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2008, p. 25), “a língua é uma das formas de manifestações da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem”. Por lo tanto, la lengua es viva, dinámica y se modifica dependiendo de diversos factores: geográficos, nivel social, escolaridad, franja etaria, entre otros.

Se puede volver a hablar de en cuántos países el español es idioma oficial y hacer una comparación con Brasil. Se explicaría a los alumnos que, si dentro de un único país como Brasil hay tantas diversidades lingüísticas, es natural que diferencias de pronunciación y de léxico, por ejemplo, entre Argentina y Uruguay, entre Cuba y México, y dentro de esos propios países. Además, es importante mostrarles a que, en muchos países, se habla más de un idioma (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 204).

Para iniciar os estudos de Espanhol no segundo ano do Ensino Médio, precisamos retomar a questão da língua, pensar nas implicações históricas e sociais na formação dos povos. Percebemos que o Manual trabalha essa questão pela perspectiva da sociolinguística. Elencar para os alunos que a língua é variacional e apontar determinados fatores para que isso ocorra é compreensível, já que se trabalham em Língua Portuguesa tais elementos em sala de aula. Ao

mesmo tempo, isso também serve para enfatizar o efeito de unidade linguística do Espanhol, fazendo com que os alunos reflitam sobre essa língua.

No entanto, não é por essa perspectiva teórica que vamos analisar a questão da língua que o material do *Cercania Joven* nos apresenta. Da perspectiva da sociolinguística, a história do contato/confronto linguístico é relevante enquanto elemento que pode explicar a variação e a mudança linguística e pensar a questão do preconceito linguístico. De outra perspectiva, como aquela discursiva da História das Ideias Linguísticas, por exemplo, a história do contato/confronto é considerada tendo em vista processos de dominação e de resistência que afetam a relação entre as línguas, levando ao predomínio de algumas, ao apagamento de outras, apagamento esse que não é separado do extermínio de povos. Em um material didático que discute a pluralidade linguística, mesmo a partir da perspectiva da sociolinguística, que também pode discutir as violências das relações de contato e confronto linguístico pelo viés do preconceito linguístico, dificilmente se fala das violências produzidas na história dos povos em relação de contato/confronto, como é o caso da história da colonização espanhola. Dessa história, muitas vezes só se diz de uma diversidade colorida.

Guimarães (2005) explica a diferença de posicionamento entre as perspectivas da Sociolinguística e da História das Ideias Linguísticas. Seguimos com as palavras de Guimarães:

A sociolinguística, de sua parte, considera que uma língua é variável, ou seja, faz parte de qualquer língua o que essa disciplina considera a variação das formas linguísticas. Essa variação é determinada pelas diferenças sociais entre os diversos grupos sociais, caracterizados por aspectos como nível de escolaridade, idade, sexo, condições econômicas e outras. Essas variações podem também ser de caráter regional (GUIMARÃES, 2005, p. 7).

Portanto, o Manual do Professor, apesar de lançar mão das políticas linguísticas e educacionais para explicar a importância de se aprender a Língua Espanhola pelos cidadãos brasileiros, devido à política econômica e regional do bloco econômico ao qual pertencemos, não propõe ao professor uma visão crítica dessa política, mas subscreve o material didático e a condução da aula à perspectiva sociolinguística, na qual as diferenças e divisões linguísticas são explicadas por divisões sociais tais como são pensadas por esse campo. Da nossa parte, para pensar essas divisões, estamos de acordo com o posicionamento de Guimarães, quando ele explica a sua perspectiva teórica.

[...] o que esta posição considera é que os aspectos políticos envolvidos não são acrescidos à língua por razões sociais [...] o que de social determina esse funcionamento das línguas é a parte do próprio funcionamento. Em outras

palavras, as línguas funcionam politicamente e isso as divide (GUIMARÃES, 2005, p. 7).

Refletindo sobre o nosso posicionamento teórico, frente às atividades propostas pelo livro didático *Cercanía Joven* do segundo ano do Ensino Médio, analisaremos a primeira unidade desse livro. Na seção *¡Para Empezar!* dessa unidade temos um mosaico de fotos com pessoas de diversas idades; nos exercícios da seção se pede para que os alunos observem essas imagens e formulem, em dupla, palavras que podem representar as imagens. A sugestão dada, em azul, como se fosse um gabarito, é que os alunos respondam as seguintes palavras: “lengua, lenguaje, diversidad, otro, persona, cerebro, globo, globalización, huella [...]” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 11). Quando se dá o gabarito para o professor, muitas vezes a aula fica formatada, ou seja, se não aparecem essas palavras quando os alunos levantam hipóteses sobre as imagens apresentadas, isso pode causar o efeito de que a atividade não foi cumprida como deveria ou de que os alunos deram respostas erradas, como se os sentidos das palavras da resposta estivessem colados às imagens das pessoas das fotos.

Para dar andamento a essa atividade, o Manual do Professor dá a seguinte sugestão:

[...] se le puede pedir a cada alumno que se levante y escriba en la pizarra una palabra o frase en español que identifique o describa las imágenes que ve. Se esperan respuestas como: letras del alfabeto, mapamundi, variedad lingüística, diversidad de personas. Se recomienda el uso de diccionarios para buscar las palabras desconocidas (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 204).

Percebemos que os instrumentos linguísticos são importantes para o andamento da atividade e para o ensino-aprendizado do aprendente. O dicionário é requisito para que a atividade aconteça como planejado pelos autores da coleção. Pela forma enunciada – “Se recomenda que se use o dicionário para procurar as palavras desconhecidas” –, a funcionalidade do dicionário se apresenta como se fosse um prolongamento da fala, assim como Auroux (1992) nos conceitua acerca do processo de gramatização e dos instrumentos linguísticos. Além disso, quando se coloca o gabarito para que o professor o siga, como sugestões, de alguma forma, o desenvolvimento da aula fica atrelado à perspectiva teórica dos autores que elaboraram a obra.

A próxima atividade da seção é um exercício de reflexão sobre o seguinte enunciado: “La lengua de uno es esencial a la hora de definir su identidad” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 11). A afirmação desse enunciado comparece como importante para o tema do bilinguismo apresentado no capítulo sobre o Paraguai e sobre a questão de língua na Guiné Equatorial, uma vez que as línguas faladas no território de cada país vão significar de maneiras diferentes para seus falantes. Para o professor, aparece o seguinte gabarito no exercício: “La lengua constituye la cultura, las costumbres, los hábitos, la historia de un pueblo. En ese sentido. La identidad de uno está marcada por la lengua” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 11). Segundo Orlandi (1998, p. 7), “A relação língua/pensamento/mundo é indireta e bem mais complexa assim como também o é a relação entre a língua, os processos identitários e a nacionalidade (E. Orlandi, 1996)”; como a questão de língua é complexa, é preciso refletir sobre as implicações histórico-culturais de um país, assim como não apagar a relação que existe entre a língua, os instrumentos linguísticos e a história, como nos mostram Guimarães e Orlandi (1996, p. 14): “A língua e os instrumentos linguísticos são objetos históricos que estão intimamente ligados à formação do país, da nação, do Estado”. Portanto, em um primeiro momento, a reflexão sobre a questão de língua nessa seção vai fazer com que o debate se volte para a nossa relação com a língua.

Para introduzir o conceito de preconceito linguístico, essa seção traz um áudio em que se ouve pessoas falando de sua relação com a língua materna (totonaco – língua indígena falada no México) e pede para que os alunos reflitam sobre os preconceitos linguísticos e como

poderiam mudar esse cenário. Apesar de indicar que é uma resposta pessoal, há uma resposta esperada. “En algunas escuelas no se acepta el totonaco y algunos se burlan de sus hablantes. De esa manera se van perdiendo la lengua, la identidad, y las costumbres de un pueblo” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 11). Dessa forma, as atividades vão se completando para pensar a questão de língua, a questão de identidade, a questão cultural. Com esse tripé, podemos dizer também que se reflete sobre a questão da cidadania, como se pode observar pelo gabarito do livro, que completa a informação do que se espera dos alunos sobre essa atividade.

Se espera que los alumnos hablen sobre respeto y tolerancia frente a lo diferente. Además, son necesarias medidas educativas, como campañas institucionales, que informen a los ciudadanos sobre la importancia de las variaciones lingüísticas (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 11).

Percebemos que é dado ênfase à cidadania quando se trata da língua, a reflexão exigida e a ponderação esperada são propostas com o objetivo de que os alunos construam para si esses valores sobre ser cidadãos. Em relação à língua, o que está enunciada é a sua variação, assim como defendida pelos sociolinguistas. A questão da língua nessa unidade pode ser explorada na sua complexidade quando pensada no embate que há entre as línguas originárias e a língua do colonizador, que passou a ser a língua oficial nos Estados-Nação, que se vai estudar nessa unidade do livro. Neste recorte também está sendo enunciada a necessidade de políticas linguísticas que englobem a diversidade de línguas faladas dentro de uma nação e como a escola tem uma função relevante quanto à valorização das mesmas.

3.4 BILINGUISMO: LÍNGUA DA EMOÇÃO VERSUS LÍNGUA DA RAZÃO

No Capítulo 1 do livro 2 o foco é o Paraguai. O capítulo é denominado *Lenguas del mundo: ¿qué idiomas conoces?* A primeira seção é a de leitura e, para isso, antes da leitura do artigo sobre o Paraguai, são propostos exercícios de pré-leitura. O primeiro exercício tem um mapa da América do Sul, com um país em destaque, mas sem indicação do nome. O enunciado do primeiro exercício é o seguinte: “A continuación vas a leer un artículo sobre el Paraguay. Observa el mapa de América del Sur y señálalo” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, p. 12). Nesse momento, a atividade é só para que os alunos localizem territorialmente o Paraguai no mapa, logo após é pedido, no exercício seguinte, que a turma exponha o que sabe sobre o país em questão. Novamente, ocorre uma inserção em azul ao lado do exercício:

El objetivo es saber qué conocimiento de mundo y previo tienen los alumnos sobre el Paraguay y su gente. Es necesario fijarse en las respuestas de los alumnos y problematizarlas. Desgraciadamente, en Brasil hay muchos prejuicios y estereotipos hacia el Paraguay, como si en ese país solo hubiera pacotilleros (sacoleiros) y mercancías falsificadas. Es interesante hacer que el alumno reflexione sobre los prejuicios y estereotipos hacia Brasil, como, por ejemplo, la idea de que aquí solo hay fútbol y carnaval. También se puede hablar de los tópicos y prejuicios hacia las personas de determinados estados: los baianos son perezosos, los de Minas son “da roça” [...]. Es muy peligroso generalizar y de debe hacer una crítica vehemente frente a ese tipo de discurso (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 12).

Percebemos que está funcionando uma formação imaginária e, por isso, há uma antecipação do que os alunos irão enunciar sobre o Paraguai, pois, como brasileiros, já temos uma imagem formada do país vizinho, por isso os autores do livro didático apontam que é preciso problematizar as falas dos alunos e, assim, trazem exemplos brasileiros de generalização e preconceito em relação aos estados brasileiros e seus moradores. Embora se demande que o professor faça uma crítica veemente sobre o discurso generalizando e preconceituoso, nem no próprio livro didático, nem no Manual do Professor, é feita uma discussão mais enfática sobre isso.

Logo após, é oferecida na seção *Red (con)textual* um texto que está apresentado como se fosse uma página da internet, simulando, assim, um acesso virtual a um texto sobre o Paraguai. A página simulada se apresenta com o nome de *Paraguay.com*, site de notícias que realmente existe, mas a notícia é do jornal brasileiro *Folha de São Paulo*. No próprio Manual do professor, os autores explicam que a notícia que os alunos irão ler em espanhol é uma tradução do português para o espanhol. “Como se explicó en la actividad, el reportaje original lo realizó el diario *Folha de S.P* en portugués” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 205). Na atividade, antes do texto jornalístico, propriamente dito, vem o seguinte preâmbulo:

La periodista del *Folha* Laura Capriglione visitó el Paraguay como enviada especial del periódico *Folha de São Paulo* para realizar una serie de reportaje sobre nuestro país.

“El visitante que afine sus oídos se podrá sorprender por una voz diferente en las calles, que no es el español. Este pedazo de tierra confinada en el centro del continente americano ha logrado mantener viva la lengua guaraní, y establecerlo como un símbolo nacional”, menciona una parte de este reportaje, coincidentemente publicado en el Día de la Lengua Guaraní.

A continuación, transcribimos al castellano los reportajes de *Folha de São Paulo* (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 13).

A reportagem escolhida para desmistificar os preconceitos sobre o Paraguai foi feita de brasileira para brasileiros, facilitando assim a identificação dos alunos quanto a leitura do texto.

Além disso é posto logo de início que se vai trabalhar com os símbolos nacionais paraguaios. Sobre a língua guarani temos em Rodriguez Zuccolillo (2000):

Fato conhecido da situação do Paraguai é a adoção da língua indígena pela sociedade colonial e, posteriormente, nacional, junto à língua dos colonizadores, o espanhol. Historicamente, como será visto, até as últimas décadas do século XIX, a sociedade paraguaia foi uma sociedade majoritariamente monolíngüe guarani, com uma porcentagem muito pequena que também falava espanhol, língua está até então restrita basicamente à administração pública e ao diálogo com os estrangeiros (RODRIGUEZ ZUCCOLILLO, 2000, n.p.).

Apesar de Rodriguez Zuccolillo afirmar que o Guaraní sempre foi utilizado pela sociedade paraguaia desde a sociedade colonial, a repórter brasileira diz que “O visitante [...] poderá se surpreender com uma voz diferente na rua, que não é o espanhol”. Aqui está em confronto a visão do brasileiro em relação ao Paraguai contra a história paraguaia, mostrando que muitas vezes as questões linguísticas do país vizinho não são de conhecimento amplo da população brasileira. Em relação às questões linguísticas, o Manual do Professor dá a seguinte sugestão:

[...] sería interesante retomar el concepto de lengua oficial, que es la lengua considerada como propia de un país, hablada por todos los habitantes en acciones oficiales (en las relaciones del ciudadano con el Estado y viceversa) y que caracteriza la identidad del pueblo y de su nación. La Constitución de 1946 definió la lengua oficial de Brasil: la lengua portuguesa. Sin embargo, esa definición trae problemas específicos para grupos sociales que practican lenguas distintas en Brasil, fundamentalmente para los pueblos indígenas, que practican más de 150 lenguas diferentes (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 206)

Segundo Guimarães (2005), na Constituição de 1946 a língua portuguesa comparece como língua nacional. A constituição institui uma comissão na qual especialistas elaboraram um parecer que analisa a situação linguística brasileira e diz que a língua nacional é a Língua Portuguesa. Essa afirmação apaga as demais línguas faladas em território nacional, especialmente em relação aos indígenas, que falam outras línguas que não são consideradas línguas nacionais ou oficiais do Brasil e de outros países. Além disso, Guimarães propõe uma conceituação que distingue, de maneira geral, língua materna, língua franca, língua nacional e língua oficial:

- Língua materna: é a língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que nascem a praticar; nessa medida ela é, em geral, a língua que se apresenta como primeira para seus falantes.
- Língua franca: é aquela que é praticada por grupos de falantes de línguas maternas diferentes, e que são falantes dessa língua para o intercurso comum.
- Língua nacional: é a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a esse povo.
- Língua oficial: é a língua de um Estado, aquele que é obrigatório nas ações formais do Estado, nos seus atos legais (GUIMARÃES, 2005, p. 11).

No Manual do Professor, os autores conceituam o que seria para eles uma língua oficial, mas que observando a distinção que Guimarães faz entre a distribuição dos falantes e suas línguas podemos dizer que, no Manual, há uma espécie de fusão entre o que seria a língua oficial e a língua nacional quando colocam que a língua oficial é a língua falada por todos os habitantes em ações oficiais e que caracteriza a identidade de um povo e uma nação. Isso é compreensível quando pensamos nas relações linguísticas que temos no Brasil em que, muitas vezes, as línguas materna, nacional e oficial se sobrepõem, reforçando o efeito de unidade linguística e o conseqüente apagamento das demais línguas faladas no território brasileiro, como mostra Guimarães. Esse efeito de sobreposição, muitas vezes, é transposto para os alunos quando estão estudando uma língua estrangeira, por isso a questão do espanhol e do guarani no Paraguai pode trazer surpresa para os alunos, assim como afirma a jornalista da *Folha de São Paulo*:

En Paraguay, el guaraní es hablado por los dos fabricantes de chipas [...], en el Yacht Club de Asunción, la capital paraguaya. Santiago González, político y criador de ganado explica: “El guaraní es el idioma de las emociones, del afecto, de la poesía, lo usamos para hablar de cosas personales. El español es de los asuntos públicos, para los negocios” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 14).

Nessa parte do texto da reportagem de Laura Capriglione sobre o bilinguismo no Paraguai, cada língua dentro do país é apresentada como tendo a sua funcionalidade. Rodriguez Zuccolillo discute sobre como funcionam discursivamente as línguas quando se fala do bilinguismo paraguaio, apontando que o Guarani está ligada ao funcionamento linguístico do âmbito privado, em ambientes e situações informais, sendo marcado como a Língua da Emoção, ao passo que o Espanhol está atrelado ao espaço público, utilizado em ambientes e situações formais, tendo sua marca como a Língua da Razão. A autora, em sua tese, também nos mostra que:

A reivindicação do guarani no Paraguai apresenta-se, à primeira vista, como um exemplo paradigmático dessa reivindicação americanista, em sua versão indigenista mais radical. A língua indígena, antes excluída, não só é neles incorporada e elevada a um estatuto de igualdade junto à língua européia, num amplo reconhecimento da realidade ‘bilíngüe’, ‘bicultural’ do país, como inclusive adquire um estatuto mais elevado, ao ser instituída como o *símbolo mais genuíno da identidade nacional*, ficando o espanhol, nesse sentido, relegado a um segundo plano (RODRIGUEZ ZUCCOLILLO, 2000, p. 50).

Mas esses discursos sobre a língua não superam, como viemos mostrando, esses preconceitos. Seria um equívoco, portanto, considerá-los um exemplo de sucesso americanista.

Nossa opinião é, entretanto, que o equívoco não reside na escolha do exemplo mas no próprio americanismo. Isto é, a situação do guarani representa sim um exemplo radical e muito ilustrativo, mas não do sucesso e sim precisamente das falhas desse movimento e de uma enorme porção dos discursos atuais sobre a América Latina, que reproduzem esses preconceitos e, através deles, a mesma visão colonialista da cultura e dos problemas latino-americanos que pretendem desconstruir (RODRIGUEZ ZUCCOLILLO, 2000, p. 51).

É interessante observar que ambas as línguas oficiais do Paraguai têm espaços no imaginário do paraguaio, assim como podemos observar no depoimento de Santiago González no momento da reportagem em questão.

A Constituição promulgada em 1967 deu ao guarani um reconhecimento jurídico, ao conceder-lhe o estatuto de língua nacional, estatuto que seria modificado na última Constituição de 1992, que declarou que tanto o espanhol como o guarani são línguas oficiais do Estado paraguaio. Foi realizada, então, uma Reforma Educativa, implementada desde 1994, que tem entre seus principais programas a alfabetização bilíngüe a nível nacional (RODRIGUEZ ZUCCOLILLO, 2000, n.p.).

Essa reforma educativa obriga a alfabetização em ambas as línguas oficiais, obrigatoriedade que está enunciada no documento que regulamenta o bilinguismo paraguaio e que, desta forma, produz o efeito de acolhimento da diversidade linguística no país, embora haja contradições nessa discursividade. Segundo Rodriguez-Alcalá (2010) há duas contradições: a primeira é que no texto da constituição paraguaia “se declara que o Estado paraguaio é “pluricultural e bilingue”, quando sabemos que diversas línguas são faladas no território” (RODRIGUEZ-ALCALÁ, 2010, p.151); e a segunda é “a definição essencialista e “fixista” da chamada identidade nacional, construída em torno do guarani”. Desta forma, de acordo com a autora, esses “discursos excluem da “sociedade paraguaia” os que não falam guarani” (RODRIGUEZ-ALCALÁ, 2010, p. 151-152). A documentação referente à instituição do bilinguismo paraguaio “estende ao espanhol um lugar na conformação da chamada

identidade nacional” (RODRIGUEZ-ALCALÁ, 2010, p. 152), excluindo as demais línguas pré-hispânicas faladas no território paraguaio e as línguas de imigração.

Assim, temos que essa divisão ideológica sobre o as línguas e os sujeitos falantes no Paraguai é fruto dos efeitos da política linguística que acolheu o guarani como língua oficial, além da língua do colonizador, o espanhol, e silenciou as demais línguas pré-hispânicas e de imigração que são faladas no território paraguaio. O guarani paraguaio tem uma presença geográfica generalizada, e, por causa disso, encontram-se falantes dessa língua em todas as classes sociais da sociedade paraguaia.

Esse caráter generalizado da presença do guarani em termos geográficos constata-se também quando focalizamos fatores sociais ou étnicos. O guarani não constitui, nesse sentido, um fenômeno marginal e localizado, não se limitando às sociedades indígenas ou às minorias mestiças mais pobres – nestas últimas se concentram, isso sim, os monolíngües em guarani. Inclusive, o guarani falado pelos índios (que atualmente não ultrapassam 2% ou 3% da população total do país) constitui uma variedade bastante diferenciada do assim chamado guarani paraguaio, fortemente marcado pela sua história de contato com o espanhol, que é o guarani falado pela sociedade em geral, tanto pelos mais pobres como pela classe média e mesmo pela elite – onde se concentram, porém, os monolíngües em espanhol –, tanto por mestiços como por muitos descendentes de imigrantes italianos, alemães, japoneses ou brasileiros. No Paraguai é possível deparar-se com o fato, por exemplo, de a língua familiar de descendentes de imigrantes japoneses da terceira geração vir a ser o guarani; ou ainda, o fato de existir uma colônia de brasileiros de origem alemã onde se fala guarani, além de alemão, português e espanhol (RODRIGUEZ ZUCCOLILLO, 2000, n.p.).

O guarani paraguaio foi historicamente alçado à símbolo nacional, fruto de uma política estatal cujos efeitos são sentidos como valorização linguística, de certo modo, frente ao espanhol. No entanto, nessa valorização incide o embate, a contradição, uma vez que há uma divisão entre existir uma língua que expressa a emoção e a outra, a razão. Rodriguez-Alcalá (2010) aponta que o guarani é significado como a essência da nação paraguaia, efeito de sentidos advindo de um nacionalismo dogmático que defende a tese da questão da origem comum como base da identidade coletiva de um povo. Por meio dessas relações de sentido aí produzidas pelo nacionalismo dogmático, quem não partilha dessa origem fica excluído do vínculo social. Desta forma, a divisão entre o guarani, como sendo a língua do coração (emoção), e o espanhol, como a língua da razão, marca o funcionamento de um discurso evolucionista e racionalista europeu, no qual o guarani é significado como sendo primitivo e o espanhol como evoluído, já que consegue subjugar as emoções. O efeito que se tem é de

hierarquização da nação e de seus sujeitos falantes: se o guarani é a essência da nação paraguaia, de sua identidade e é a língua da emoção/coração, que é significada como primitiva, logo o Paraguai é uma nação primitiva. Desta forma, introduz-se aí a necessidade de tutela da nação paraguaia por nações mais “evoluídas” (civilizadas). Com isso, a presença do espanhol, como língua oficial, junto ao guarani paraguaio, faz com que o espanhol, sendo utilizado no âmbito da administração pública, seja posto como a língua da civilização que tutela a nação.

Em relação ao guarani ser significado como um símbolo nacional, em articulação com o nacionalismo, Rodriguez Zuccolillo aponta que:

Percebe-se também, é muito importante notar, que a associação entre o mencionado nacionalismo e o guarani nada tem de natural nem responde a uma característica cultural, onipresente ao longo da história: ela foi instituída em circunstâncias precisas e com efeitos políticos muito concretos (RODRIGUEZ ZUCCOLILLO, 2000, p. 40)

A política linguística paraguaia em relação ao guarani faz com que se tenha uma apologia de valorização da língua, no entanto, “essa apologia do guarani não constitui uma real inversão” (RODRIGUEZ ZUCCOLILLO, 2000, p. 42), pois sempre haverá uma dissimetria marcada entre as línguas oficiais do Paraguai. Essa marcação será percebida na divisão que se faz entre ser a língua da razão e da emoção.

Podemos vislumbrar esse funcionamento, no livro didático *Cercanía Joven* (2013), quando é trazida uma fala de Santiago González, que divide o uso das línguas oficiais, a saber: “El guaraní es el idioma de las emociones, del afecto, de la poesía, lo usamos para hablar de cosas personales. El español es de los asuntos públicos, para los negocios” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 14). Um efeito discursivo, para os alunos leitores em sala de aula, seria o de que essa divisão sem embate, uma vez que reproduz um imaginário de que no Paraguai a existência de duas línguas oficiais não implica embate. Portanto, discursivamente, o livro didático “domestica” não só as variantes do espanhol, mas também o papel e o funcionamento das línguas oficiais do Paraguai.

3.5 O ESPANHOL NA ÁFRICA: QUE LÍNGUA OFICIAL É ESSA?

O capítulo 2 do livro 2 da coleção *Cercanía Joven* (2013) é sobre o país Guiné Equatorial, país africano que tem como uma das línguas oficiais o Espanhol. Segundo o *site*

oficial do país, “El español es la lengua oficial administrativa y de enseñanza. El francés es la segunda lengua oficial y casi todas las etnias hablan las denominadas lenguas bantúes”². Portanto, na hierarquia linguística, o Espanhol tem importante função na relação do cidadão com o Estado de Guiné Equatorial. No entanto, o país africano é pouco conhecido, e esse desconhecimento da história de Guiné Equatorial não nos causa estranheza, já que a nossa educação eurocêntrica se volta para a África em poucos momentos. Não deixa de ser interessante notar que falar de Guiné Equatorial para falar do espanhol continua sendo uma educação eurocêntrica. O país é apresentado ao aluno na cartografia da Língua Espanhola no mundo – esse mapa é apresentado no primeiro livro da coleção, mas o país será foco de discussão somente no segundo livro da coleção.

Quando é apresentado o país no capítulo 2, o mote é a literatura. Antes de começar esse capítulo, ainda no capítulo 1 do segundo livro (cujo tema principal é o bilinguismo no Paraguai), é posto um texto que apresenta ao aluno um “panorama linguístico” de Guiné Equatorial.

La población autóctona de Guinea Ecuatorial está formada por un grupo de pueblos bantúes. En el país se identifican, desde el punto de vista lingüístico y el etnográfico, lenguas y etnias con las siguientes denominaciones: fang, bubí, ndowe, bisio, baseke, vengá y dos lenguas de raíces extra-africana (fa d’ambo y el pidgin de Guinea Ecuatorial). Esta pluralidad de pueblos africanos, con sus respectivas lenguas bantúes, añadido a la presencia de lenguas europeas (español, francés, inglés) y de otras lenguas (latín, árabe, ruso, chino, coreano, hausa, yuruba, ibo, efik, ghanés, beninua, bamelike, ewondo), hacen que Guinea Ecuatorial sea un país multilingüe (MORGADES, Trinidad, Vicerrectora de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial. In: COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 27).

Temos aqui uma voz de autoridade, a vice-reitora da Universidade Nacional de Guiné Equatorial, Trinidad Morgades, que fala sobre a presença de muitas línguas no território africano; o panorama linguístico, por sua vez, foi feito pelo Instituto Cervantes, cuja função é normatizar/propagar/ensinar a língua espanhola pelo mundo. A presença desse texto no livro didático serve para mostrar que há um estudo científico sobre o multilinguismo no país africano, ao mesmo tempo em que as autoridades usam o espanhol para se expressar e se fazer entender enquanto Estado. O multilinguismo é apresentado também para exemplificar o porquê da escolha de se focar em um escritor de poesia que usa a língua bubí para se expressar.

² Disponível em: <<https://www.guineaecuatorialpress.com/noticia.php?id=134>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

O capítulo 2 se denomina *Lengua y literatura: ¿qué libro quieres leer?*, o que permite perceber que não é preciso discutir a história da formação linguística de Guiné Equatorial, nem entender a fundo como se dão as relações de contato/confronto entre línguas nesse país cuja língua oficial é o Espanhol, pois o tema do capítulo é a literatura. Logo depois de discutir a capa do livro *Poesía en lengua bubí (Antología y estudio)* e escutar o áudio com Justo Bolekia Boletá falando sobre a obra, as atividades enveredam para questões de escuta de língua espanhola e compreensão da mesma. Logo depois há uma discussão sobre a diferença entre literatura indianista e indígena, voltando o foco para a nossa cultura e a relação com a literatura de modo geral. Sobre a questão da história, não se encontra muita informação nem no livro nem no Manual do Professor. Este tem apenas indicações de como trabalhar os exercícios propostos sem muita indicação de leitura extra ou discussão sobre as questões linguísticas do país africano, com a exceção da entrevista concedida por Justo Bolekia Boleká para revista *Pueblos*, publicada em 29 de agosto de 2008, a qual se pode vislumbrar a relação do sujeito com as diversas línguas que fala. Essa entrevista é muito interessante para entender aspectos discursivos sobre o país, por isso, mesmo que não apareça no corpo do livro como um texto disponível para o aluno, é interessante analisá-lo quanto a esse aspecto.

Apesar de o livro e o Manual não apresentarem elementos da história de Guiné Equatorial, é importante buscar outras informações sobre o país. Na coleção é sempre indicada a existência do país africano como um país hispanofalante, mas há um silêncio sobre como isso aconteceu. Nós, como brasileiros, buscamos na nossa memória discursiva e podemos ler nas entrelinhas que isso se deu por conta da colonização, tomamos seu discurso cristalizado como evidente e transpomos as conjunturas históricas gerais de como a colonização ocorreu em nosso país, portanto, de alguma forma, fica como dado que não é preciso questionar a historicidade africana de Guiné Equatorial. Sendo assim, buscando entender as relações históricas e discursivas, temos que:

Guinea Ecuatorial es el único país hispanohablante en el África subsahariana y constituye, por esta razón, un caso excepcional en el panorama de la dialectología hispánica. Tanto la historia de esta antigua colonia española como la situación lingüística actual en este país plurilingüe difieren de las de cualquier otro país de habla hispana (SCHLUMPF, 2016, p. 218).

Schlumpf (2016) relata que a existência do espanhol na África foi ignorada nos manuais tradicionais de Espanhol durante muitos anos e, recentemente, o espanhol falado em Guiné Equatorial foi reconhecido como pertencente à Língua Espanhola. Apesar disso, ainda é um país desconhecido até mesmo para quem se dedica à filologia espanhola.

Como resulta lógico, si se considera la práctica ausencia del español ecuatoguineano en los manuales, el tema tampoco está apenas presente en la docencia universitaria ni en la investigación lingüística sobre la lengua española. Por consiguiente, no sorprende que muchos estudiantes de filología española ignoren la existencia de este país. Si a dicha ignorancia científica hacia el español de Guinea Ecuatorial le sumamos el general desconocimiento del país en el mundo hispanohablante, que se vuelve especialmente llamativo en el caso de España, donde muchas personas ni saben dónde se encuentra ese país ni mucho menos conocen su historia, se entiende por qué el español ecuatoguineano se merece un capítulo en un volumen monográfico dedicado a las variedades olvidadas del español (SCHLUMPF, 2016, p. 218).

No Brasil, também é recente o aparecimento de unidade de livros escolares de ensino de espanhol que tratam do país africano. Talvez isso aconteça pela obrigatoriedade de se trabalhar como tema transversal nas escolas a africanidade. A Lei 10639/03 foi sancionada em 2003 e alterou o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". Dessa forma, essa seria o modo como a disciplina de Língua Estrangeira – Espanhol no Brasil traria a discussão para a sala de aula, no entanto, ela não é feita de forma consciente e/ou guiada pelos instrumentos linguísticos que estamos analisando.

Além disso, Schlumpf nos guia pela história oficial do país para explicar a razão do esquecimento do país como falante de Espanhol. O domínio Espanhol começa quando Portugal usa as terras de Guiné Equatorial como moeda de troca para conseguir porções de terras na zona do Rio da Prata – a assinatura do Tratado do Pardo foi em 1778. A exploração de terras africanas por parte da Espanha só aconteceu de fato séculos depois; nesse intervalo de tempo, uma das ilhas de Guiné Equatorial, Fernando Poo, contou com forte presença britânica que resultou em uma colonização linguística nessa parte do território. “De hecho, entre 1827 y 1833, lo que se observa es una colonización británica de la isla de Fernando Poo” (SCHLUMPF, 2016, p. 210).

Después de varios intentos poco exitosos, la presencia española empezó a aumentar en las últimas décadas del siglo XIX. Es entonces cuando se instaló una conexión marítima regular entre España y Guinea Ecuatorial y cuando se inició “la explotación intensiva de las plantaciones de cacao insulares” (Granda 1984: 127). Por lo que concierne al territorio continental de Guinea Ecuatorial, la ocupación española definitiva no se efectuó hasta los años 20 del siglo XX (SCHLUMPF, 2016, p. 219).

O interesse da Espanha pelo território africano só despertou quando foi preciso instituir uma rota marinha regular entre Espanha e Guiné Equatorial, portanto a colonização só

foi de fato acontecer, por parte da Espanha, quando houve motivações políticas e econômicas em relação ao território africano.

Aparte de la colonización tardía y poco duradera, lo que caracteriza la presencia española en Guinea Ecuatorial desde un principio es un sentimiento de superioridad y paternalismo hacia los pueblos africanos. Dicha visión hacia la población indígena africana es una consecuencia directa de las experiencias históricas que los españoles han ido acumulando en diferentes situaciones de contacto con esclavos africanos, tanto en España como en las colonias americanas, y repercutirá no solo en el trato con los ecuatoguineanos, sino también en la actitud de los españoles frente a la manera ecuatoguineana de hablar el castellano (SCHLUMPF, 2016, p. 219).

De acordo com Schlumpf, essa sensação de superioridade determinou as políticas linguísticas do país. Os primeiros missionários enviados da Espanha tinham a missão de evangelizar e espanholizar a população. Aqui, o que está funcionando é o discurso europeu de superioridade linguística e de ideal de civilização. Com a independência de Guiné Equatorial do domínio da Espanha, o que se segue é uma brutal ditadura, em que o governante Francisco Macías proibiu o uso de línguas africanas que não fossem da etnia fang, proibindo também a língua do colonizador, o Espanhol.

Durante la dictadura de Macías, no solo las etnias africanas distintas a la etnia fang, la propia del presidente, sino también todo lo español quedó suprimido. El país se cerró ante todo lo foráneo y fue declaradamente anti-español por ser España la antigua potencia colonizadora. Es por eso que prácticamente todos los españoles que entonces residían en Guinea Ecuatorial regresaron a su patria. Guinea Ecuatorial se convirtió en un estado de régimen policial, se ignoraron sistemáticamente los derechos humanos, todas las escuelas fueron cerradas y miles de personas, o bien abandonaron el país, o bien fueron arrestadas o ejecutadas. Debido al elevado número de exiliados durante esos años, Justo Bolekia Boleká incluso habla de una generación perdida (citado en Sá 2013:113). El gobierno de Macías prohibió, en gran medida, el uso del español, que fue considerado “lengua imperialista”, y debido a la paralización del sistema de enseñanza, “en los once años que duró su mandato la tasa de analfabetismo ascendió del 10 por 100 al 70 por 100” (Ndongo-Bidyogo 2000: 41). Con respecto a la creación literaria, se constata una “cultura del silencio”, puesto que durante aquellos años “no se publicó ni una sola obra literaria o de otra clase dentro de Guinea Ecuatorial” (Ngom 1993: 413). Los escritores que consiguieron huir se refugiaron en alguno de los países africanos vecinos o en España, donde surgió un “discurso alternativo o del contrapoder [...], el discurso de la diáspora” (Ngom 1993: 414) (SCHLUMPF, 2016, p. 220).

A política linguística ditatorial de Francisco Macías não foi suficiente para alçar a língua fang como língua nacional, apesar de, por um breve período, ter se tornado oficial, além

de não ter conseguido fazer com que a língua espanhola fosse extirpada de seu território. Apesar da diáspora que ocorreu, muitos continuaram lutando por Guiné Equatorial mesmo que a partir do estrangeiro. Justo Blekia Boleká é um dos ativistas políticos que lutam pela diversidade linguística no país, principalmente pelo reconhecimento da língua bubi, mesmo tendo sido obrigado a sair de seu país. Em 1979 ocorre novo golpe de Estado liderado por Teodoro Obiang Nguema, sobrinho de Macías, que é executado, de modo que Teodoro Obiang assume o poder ditatorial. A partir desse fato, a política linguística é revista.

Desde los años 80, ya durante el gobierno de Teodoro Obiang, se observa un paulatino acercamiento entre España y Guinea Ecuatorial. Las relaciones diplomáticas empezaron a normalizarse y la Constitución ecuatoguineana de 1982 “restauró el español como lengua oficial” (Gil Pedrodomingo / Otero Roth 2009). Asimismo, en el año 1980, se iniciaron las relaciones de cooperación entre los dos países a través de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), lo que conllevó una serie de colaboraciones educativas (cf. Gil Pedrodomingo / Otero Roth 2009, Manso Luengo / Bibang Oyee 2014: 315-316, Morgades Besari 2005 y Nistal Rosique 2006: 74-76): en 1981, se estableció en Guinea Ecuatorial una sede de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), que actualmente cuenta con dos centros, uno en Malabo y otro en Bata; la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE), fundada en 1995, ofrece la carrera de Filología Hispánica en la Facultad de Letras y Ciencias Sociales y mantiene una cooperación interuniversitaria con la Universidad de Alcalá de Henares desde 1997; como sucesores del anterior Centro Cultural Hispano-Guineano de Malabo (1982-2003), se fundaron los Centros Culturales Españoles de Bata en 2001 y de Malabo en 2003, que ofrecen cursos de español para adultos (SCHLUMPF, 2016, p. 220-221).

O percurso para o reconhecimento de um país africano como um país em que o espanhol é língua oficial, a partir da década de 1980, está reverberando nos dias atuais. Apesar de ainda ser surpreendente descobrir que há um país africano que tem como língua oficial o Espanhol, aos poucos a política linguística iniciada pelo ditador Obiang está surtindo efeito, já que o país está sendo colocado no mapa da cartografia/filologia espanhola.

Al menos en un nivel académico oficial, Guinea Ecuatorial por fin ha conseguido el mismo estatus que los demás países hispanohablantes (cf. RAE 2015a y 2015b). Después de que en el año 2009 fueron nombrados los primeros cinco académicos correspondientes de la Real Academia Española (RAE) en Guinea Ecuatorial, que más adelante se han aumentado a nueve, en 2013 fue creada la Academia Ecuatoguineana de la Lengua Española, que ha solicitado oficialmente su ingreso en la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) en noviembre de 2015. Y efectivamente, el día 19 de marzo de 2016, los directores y presidentes de la ASALE “han acordado por unanimidad la incorporación a su estructura organizativa de la Academia Ecuatoguineana” (RAE 2015b). Es de esperar que este reconocimiento no se

limite al nivel institucional, sino que sea el primer paso hacia la verdadera visibilización del español ecuatoguineano en el mundo hispano y que en breve esta variedad también tenga acceso a las herramientas lingüísticas de la RAE mediante, por ejemplo, la incorporación de textos de Guinea Ecuatorial en el *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) o de voces guineanas en el *Diccionario de la lengua española* (DRAE). De hecho, hasta el momento “resulta sorprendente que sean muy pocos los guineanismos reflejados en el diccionario académico, generalmente de origen americano” (Moreno Fernández 2009: 437). Esta situación de orden institucional pone de manifiesto otro de los factores que contribuyen a que una variedad regional se vuelva invisible ante los ojos de la comunidad de habla. Hacemos referencia en concreto al hecho de que se establezca un régimen de normatividad que privilegie la codificación de ciertas variedades, que se elevan así al nivel de estándar en desmedro de otras (cf. Langer / Havinga 2015: 13-15). Esperemos, en suma, que el olvido de Guinea Ecuatorial en los países de habla hispana y la ausencia del español ecuatoguineano en la investigación sobre la variación lingüística en el mundo hispanohablante pronto formen parte de un pasado poco halagador y que, por fin, se le conceda al único país subsahariano de lengua española el lugar que se merece dentro del conjunto de las variedades de la lengua española (SCHLUMPF, 2016, p. 226-227).

Notamos que os instrumentos lingüísticos, como o dicionário da Real Academia Espanhola (RAE), são muito importantes para o processo de reconhecimento do Espanhol guiné equatoriano como uma das variantes do Espanhol. Todo esse movimento pela visibilidade do espanhol africano apontado por Schlumpf está sendo reconhecido, pois nos manuais escolares brasileiros, como o *Cercanía Joven* (2013), existe uma unidade em que se fala sobre o país.

Voltando ao capítulo de análise do *Cercanía Joven* (2013), temos a apresentação do nome mais proeminente de Guiné Equatorial, Justo Bolekia Boleká.

Justo Bolekia Boleká nació em Guinea Ecuatorial, pero hace más de treinta años vive en España. Es intelectual, filólogo, activista político, poeta, profesor y ensayista. Además de español habla también el bubi (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 32).

O que mais nos chamou a atenção nessa apresentação é que a língua materna de Justo é colocada como sendo um diferencial para o escritor, como se fosse uma língua a mais que ele fala. Não se apresenta como um eixo constitutivo de sua identidade, embora o livro em que é apresentado o capítulo é *Poesía en Lengua Bubi*. A forma que está enunciada cria o efeito de que bubi é uma língua estrangeira que o escritor consegue falar e escrever.

No entanto, no exercício 2 da seção *Escucha*, no subitem *Escuchando la diversidad de voces*, temos o seguinte texto para os alunos, que é uma transcrição de um áudio de Boleká falando sobre seu livro de poesia.

“En mi libro *Poesía en lengua bubi* el lector puede encontrar una poesía tradicional en estado puro, una poesía que todavía no ha sufrido la transformación que impone una cultura escrita dominante. La poesía en lengua bubi tradicional que encontramos en las grutas, en las fiestas, en las defunciones, en las alegrías, en las lamentaciones de las madres por la pérdida de un hijo, etc., etc. He escrito este libro en poesía tradicional porque son esas enseñanzas que me fueron transmitidas en mi infancia y en mi adolescencia y tenía esa necesidad de dejarla a las generaciones futuras, para que, cuando llegue el momento, tengan acceso a ella y entiendan que el pueblo bubi o cualquier pueblo africano debe luchar para salvaguardar aquello que forma parte de su identidad” (BOLEKÁ, JUSTO BOLEKIA. In: COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 33).

Nesse texto, temos o autor falando de sua relação afetiva com a língua bubi, considerada enquanto sua língua materna e como parte de sua identidade. No entanto, o texto é todo falado em Espanhol, língua oficial de Guiné Equatorial. Nesse momento, percebemos que, quando ele fala da língua bubi, ele faz uma relação simbólica com momentos impactantes da vida, como as festas, os velórios e a lamentação das mães pela perda do filho. Isso se dá do mesmo modo que na descrição dos falantes do guarani no Paraguai. A língua materna está para as relações “mais viscerais” do ser humano e por conta disso é preciso que se lute para a sua permanência, pois ela “faz parte da identidade” do povo africano. Embora essa relação afetiva possa ser comparada ao guarani paraguaio, o bubi é apenas reconhecido como existente no território africano.

Como dito anteriormente, a temática principal do capítulo é a relação literária, portanto, essa questão linguística é mencionada brevemente, mas não há uma discussão linguística sobre o multilinguismo em Guiné Equatorial, apesar de ser apresentado o panorama linguístico do país em um exercício do capítulo anterior a esse, ou sobre a escolha da figura de Justo Bolekia Boleká para trazer essas questões no livro didático. Também não se discute sobre a variedade de seu espanhol africano, uma vez que apresenta a questão da defesa da língua Bubi e seu livro de poesia, com o próprio escritor falando em espanhol sobre seu livro e as questões identitária e de língua do povo Bubi. Para nós, essas questões são todas muito nebulosas, pois não conhecemos o escritor e o multilinguismo não é trabalhado na escola, já que o que temos é o efeito de uma língua única. Além disso, como o foco recaí na aquisição da língua espanhola e na formação cidadã do discente, essas questões podem passar como pano de fundo sem muitas implicações e conflitos aparentes.

Não encontramos muitas informações históricas ou linguísticas sobre o país africano na parte do Manual do Professor que trata desse capítulo, mas há uma entrevista de Boleká concedida à revista *Pueblos*, que traz o discurso do escritor. Então selecionamos as

partes que consideremos mais relevantes para buscar entender as relações linguísticas que o autor tem em relação ao seu país natal. A apresentação que a revista faz é a seguinte:

Las palabras le pesan, sus silencios inquietan. No le gustan las “etiquetas” pero carga unas cuantas: filólogo, ensayista, poeta, profesor, activista político... Salió de las islas de Bioko, territorio bubi, su etnia, hace más de treinta años. Desde entonces vive en tierras españolas tratando de conciliar sus diversas identidades, Justo Bolekia Boleká, ecuatoguineano por nacimiento, español por voluntades ajenas, utiliza la escritura como instrumento para la exorcización de sus fantasmas (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p 208).

A apresentação do escritor já é diferente daquela que foi colocada no livro didático, apontando para um conflito que ele viveria por portar diversas identidades (linguísticas) e que “vontades alheias” o fizeram espanhol, língua que se serve da escrita para “exorcizar seus fantasmas”. Podemos pensar essas identidades em Boleká lembrando a identidade como Orlandi enuncia: “a identidade é um *movimento*, tanto no seu modo de funcionamento (entre o eu e o outro) como em sua historicidade (devenir, mas também multiplicidade na contemporaneidade etc.)” (ORLANDI, 2008, p. 54). Nessa apresentação da revista, ficamos sabendo que Boleká não mora em Bioko, território bubi, “há mais de trinta anos”, indicando que essas identidades passam por percursos outros, além de Guiné Equatorial, ao mesmo tempo em que o pertencimento a esse país continua vivo nesse local. O texto da apresentação não explicita que ele é defensor da língua bubi, mas isso está dito no corpo da entrevista.

Um aspecto que perpassa a entrevista é a figura do silêncio. A apresentação começa com a frase “As palavras lhe pesam, seus silêncios inquietam” e a entrevista termina com a seguinte frase de Boleká: “A mí lo que más me gusta es el silencio de la palabra. Incluso estando callado puedes causar grandes problemas” (BOLEKÁ, In: COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 209). A defesa que ele faz da língua bubi também vem do silenciamento da mesma, de sua invisibilidade, mas a língua bubi sobrevive no silêncio. Schlumpf (2016) aponta que com a instituição da ditadura em Guiné Equatorial foi imposta uma “cultura do silêncio”.

Con respecto a la creación literaria, se constata una “cultura del silencio”, puesto que durante aquellos años “no se publicó ni una sola obra literaria o de otra clase dentro de Guinea Ecuatorial” (Ngom 1993: 413). Los escritores que consiguieron huir se refugiaron en alguno de los países africanos vecinos o en España, donde surgió un “discurso alternativo o del contrapoder [...], el discurso de la diáspora” (Ngom 1993: 414) (SCHLUMPF, 2016, p. 220).

Pensar o silêncio é entender “[...] que a linguagem é política e que todo poder se acompanha de um silêncio, em seu trabalho simbólico” (ORLANDI, 2008, p. 57). Além disso, “[...] o silêncio a que nos referimos não é visto apenas em sua ‘negatividade’. O silêncio *é*. No silêncio, o sentido *é*. Há história do silêncio porque há sentido no silêncio” (ORLANDI, 2008, p. 58). Desta forma, embora tenha tido a censura ditatorial com políticas linguísticas que silenciavam as línguas africanas que não fossem a da etnia fang e as línguas imperialistas, como o espanhol, por exemplo, essas línguas permaneceram vivas e com seus falantes atuando em defesa delas, mesmo que tivessem passado por anos de imposição de apagamento linguístico/cultural. Quando se diz “a cultura do silêncio” é preciso entender que o simbólico continua a existir e seu sentido está posto, mesmo que silenciado. Como defende Orlandi, “[...] ao invés de pensar o silêncio como *falta*, podemos, ao contrário, pensar a linguagem como *excesso*” (ORLANDI, 2007, p. 31). Pensar essa questão do silêncio e de identidade em relação à fala de Boleká nos ajuda a elucidar a relação que ele tem com sua cultura e língua materna.

Mi poesía es una reconciliación con mi cultura: yo no quise ser de esta cultura española, no fue mi deseo imbuirme de ella, así que pido perdón. Todo esto viene después de cuestionarme muchas cosas: trabajo para una cultura mientras la mía se muere, canto en una lengua mientras la mía desaparece... Y esa conciencia la construí al llegar aquí. Para sentirme más bubi, mi identidad primigenia, tuve que tomar distancia, revisar todo mi proceso de desarrollo y a aprender a convivir con ello. (BOLEKÁ, In: COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 208).

Portanto, ele se reconhece como cindido entre a sua cultura primeira e a que foi obrigado a ter. Essa concepção identitária e linguística o fez buscar formas de lutar pela permanência da cultura e da língua bubi, para que possa se reconciliar com o que entende ser sua identidade primeira.

Una de las manifestaciones más claras de la enculturación se da a través de la lengua y cada vez es mayor el porcentaje de la gente que no habla las lenguas nativas. La presencia de la lengua del colonizador en los contextos más destacados de la sociedad, como la escuela, la iglesia, los medios de comunicación... hace que la gente de allí la identifique como aquella que les procurará lo que necesitan, la lengua del desarrollo, del prestigio, de la riqueza, y eso convierte a las autóctonas en lenguas enclaustradas y limitadas al contexto familiar. Si tú eres española es fundamentalmente porque hablas español. Cuando un africano no tiene ninguna lengua que le identifique como tal, solo habla francés, inglés, español, portugués o alemán, deja de ser africano, porque la lengua es el soporte de nuestra identidad. A mí me gustaría que mi lengua, el bubi, fuese oficial, es absurdo que hoy estemos hablando de países independientes que tengan como lenguas oficiales las internacionales.

Es absurdo y humillante (BOLEKÁ, In: COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 208).

Interessante notar que, pela argumentação de Boleká, o africano tem a sua identidade em relação à língua que fala, de modo que a questão da relação linguística fica desassociada do território: ao deixar de falar uma língua africana, um africano deixa de ser africano, ou seja, essa relação automática entre língua, cultura e identidade funciona tão fortemente no imaginário das pessoas que significa que ao não falar uma língua africana se deixa de ser africano. Além disso, há a defesa de que a língua bubi seja a oficial, pois a escolha de uma língua internacional é vista como absurda e humilhante, segundo o escritor. Pensamos essa imposição cultural a que Boleká se refere de um modo um pouco diferente, de acordo com Orlandi:

Essa divisão – civilização/cultura – transplantada para o colonizado, instale-se, no mínimo, em uma contradição. Nós, submetidos aos desígnios (dever ser) da civilização ocidental, somos seres culturais, sobretudo quando resistimos em nossas diferenças, mas para isso perdemos a possibilidade de termos uma história. Já que é pela parcela que nos cabe na civilização ocidental que somos contados em uma história (a da colonização) (ORLANDI, 2008, p. 54).

Para que se tenha voz, para conseguir defender a língua bubí e sua cultura, é preciso que se conte a sua história pela língua da civilização, neste caso, o espanhol. A cultura expressa em língua bubí, no livro de Boleká, só ganha visibilidade uma vez que a sua historicidade é evidenciada no embate com a língua/cultura espanhola. Ou seja, a resistência apresentada por Boleká, reside na história contada pela ótica da civilização. Essas questões linguísticas suscitada com o capítulo 2 do livro 2 do *Cercanía Joven* (2013) são trabalhadas para que o aluno entenda a pluralidade cultural que é o tema transversal da unidade 1. Além disso, em outro texto, para auxiliar os alunos na resolução da atividade proposta no subitem *Comprendiendo la voz del otro*, cujo tema era sobre a pertinência de ter um ensino bilingue nas escolas de Guiné Equatorial, temos:

Guinea Ecuatorial no tiene una legislación global o un marco político que define la relación entre las distintas lenguas habladas en el país, ni ha delimitado las funciones administrativas y sociopolíticas de sus lenguas. Sin embargo, la Constitución contiene un elemento de legislación lingüística explícita. El art. 4 establece que “la lengua oficial de la República de Guinea Ecuatorial es el español” y “se reconocen las lenguas aborígenes como integrantes de la cultura nacional” (Constitución de 1995). La Constitución, por tanto, crea una relación jerárquica entre el español, que está

constitucionalmente atrincherado como lengua oficial, y las lenguas indígenas (africanas), que son meramente reconocidas. (YAKPO, In: COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 34).

A política linguística do país aponta para o reconhecimento da existência de línguas africanas no território de Guiné Equatorial, no entanto, esse reconhecimento produz um efeito de admissão da diversidade linguístico-cultural que reproduz os processos de apagamento de línguas, além de reproduzir uma dissimetria entre as línguas que são mencionadas, uma vez que somente a Língua Espanhola é reconhecida como oficial. Na educação, o que se observa é que “[...] hay una tácita asunción de que el español es el único medio de instrucción en Guinea Ecuatorial” (YAKPO, In: COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 34). Não podemos esquecer também que no site oficial do país está escrito que o espanhol é língua oficial da instrução e da administração, indicando que não há espaço para que outras línguas circulem nesses espaços de enunciação.

Portanto, esse capítulo sobre Guiné Equatorial, em conjunto com o capítulo sobre o Paraguai, é afetado pelo discurso da diversidade linguístico-cultural desses países que possuem línguas indígenas no embate com a língua do colonizador e que, ao menos, são reconhecidas, como no caso do país africano, ou são oficiais, como no caso do Paraguai. Trabalhar essas questões linguísticas, com o foco na aquisição da língua espanhola como estrangeira, emergindo na sala de aula uma discussão sobre línguas que concorrem entre si dentro de um território, e pensar, minimamente, numa educação bilíngue, em um país multilíngue, demonstra que de alguma forma se está novamente “domesticando” as diferenças linguísticas, formando no imaginário do estudante brasileiro de ensino médio uma discursividade de não embate entre os falantes, criando um efeito de passividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas linguísticas e educacionais brasileiras muitas vezes não resistem ao tempo, o exemplo disso é a Lei 11.161/2005, a Lei do Espanhol, que teve vigência de pouco mais de 10 anos. Sua obrigatoriedade de aplicação nos sistemas de ensino brasileiro foi sempre controversa, pois muitos Estados contornavam essa lei, valendo-se das ambiguidades que nela existem. Apesar disso, nesse curto período de vigência, houve produção de livros didáticos, distribuídos na rede pública de ensino pelo PNLD-2015 e PNLD-2018³. Essas obras são afetadas pela textualidade dos documentos oficiais, para os quais o ensino de uma Língua Estrangeira Moderna precisa ser não apenas o ensino e a aprendizagem de um idioma, mas funcionar de modo a ajudar o alunado a entender-se como cidadão brasileiro, para assim ter um papel social.

Ao refletir como as políticas linguísticas sobre o ensino de espanhol afetaram a produção de instrumentos linguísticos, que no caso dessa dissertação é a coleção *Cercanía Joven* (2013), distribuída pelo PNLD-2015, pudemos compreender como a questão da cidadania se apresenta nas discursividades dos recortes (ORLANDI, 1984) analisados dos textos do nosso arquivo (PÊCHEUX, 2014).

Para entender o funcionamento dessas discursividades e seus efeitos, buscamos entender alguns conceitos importantes para a nossa análise, os quais foram apresentados no Capítulo 1. O conceito de instrumento linguístico (AUROUX, 1992) é importante para entender como uma língua se torna objeto de saber, e como a produção de instrumentos linguísticos como os livros didáticos é também parte do processo de ensino-aprendizado nas escolas atuais. Além disso, desde a perspectiva da Análise do Discurso em articulação com a História das Ideias Linguísticas, pudemos refletir sobre a constituição das diretrizes educacionais, que versam sobre o ensino de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, e de que forma dizem cumprir o seu papel social ao promover uma formação identitária e cidadã do estudante brasileiro de ensino médio. Por essa abordagem, também traçamos um percurso de construção de discursividades sobre a cidadania brasileira, observando como se dá a sua constituição no Brasil, ao ponto de a cidadania ser significada pela instrução escolar, como analisa Marisa Vieira da Silva (1996; 1998). E é, justamente, a instrução escolar que é considerada como primordial para que o sujeito brasileiro possa ser considerado cidadão.

³ Somente nessas duas edições de PNLD, a disciplina de Língua Estrangeira Moderna - Espanhol foi contemplada com livro didático. Com a revogação da Lei 11.161/2005 e a alteração da LDB/96, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a disciplina não é mais obrigatória no currículo escolar brasileiro.

Ressaltamos que os sentidos de cidadania são um ponto importante de articulação dos documentos jurídicos da educação, sendo que o desenvolvimento da cidadania teria um papel social no ensino de língua estrangeira. No caso do nosso trabalho, a língua espanhola deve cumprir esse papel pela possibilidade de promover e contribuir para uma “diversidade linguístico-cultural”. Essa diversidade é o mote para discussões e reflexões sobre o que seria a cultura brasileira em relação ao que seria a diversidade apresentada pelos países “hispanofalantes”. Isso proporcionaria aos estudantes um pensamento crítico e um entendimento do funcionamento da nossa sociedade. Tudo isso por meio da aquisição de um novo idioma “em contexto e em uso”. É desta forma, que o livro se coloca como um material que propicia reflexões, formando cidadãos críticos, que trabalhariam a alteridade ao se posicionarem criticamente no mundo.

No Capítulo 2, analisamos os documentos que regem o ensino da Língua Estrangeira Moderna - Espanhol, buscando entender como se dá um atravessamento ideológico de nossa sociedade na textualidade da coleção *Cercania Joven* (2013) e como os documentos jurídicos e de orientação afetam a produção dos livros didáticos. Observamos que a LDB/96 traz uma possibilidade de escolha, de pelo menos duas línguas estrangeiras pela comunidade, para incluir em seu currículo escolar a língua estrangeira que for mais significativa. No entanto, essa escolha é tolhida, uma vez que há documentos estaduais que impõem que a primeira língua estrangeira a ser ofertada é o inglês, justificando essa inclusão por ser o inglês considerado como a língua da globalização e do mercado por excelência. A segunda língua teria que ser o espanhol, já que a Lei 11.161/2005 diz ser obrigatória a sua oferta, ao menos, no ensino médio. No entanto, notamos que a implantação da lei é repleta de embates, suscitando algumas dúvidas que foram discutidas em dois pareceres emitidos pelo CNE/CEB/MEC. O primeiro parecer (PARECER CNE/CEB n. 18/2007) mostra como é difícil a implantação da lei, uma vez que enuncia que a lei do espanhol apresenta falta de clareza sistemática. E o segundo parecer (PARECER CNE/CEB n. 15/2015) é emitido depois que a lei 11.161/2005 entrou efetivamente em vigor e nunca foi homologado. A morosidade em dar encaminhamento às questões apresentadas no parecer sobre a implantação da lei enfraqueceu a institucionalização da disciplina de língua espanhola nas escolas básicas do país. Em 2016, a Lei 11.161/2005 foi revogada por meio de medida provisória que, por sua vez, foi incorporada ao texto da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, revogando oficialmente a Lei do Espanhol.

Percebemos que a Lei do Espanhol traz um embate em relação a sua subordinação à LDB/96, já que ambas são leis ordinárias e, portanto, se equivalem, não podendo nem se opor

e nem se sobrepor uma à outra. Isso contribuiu para que a Lei do Espanhol não tivesse a eficácia pretendida quanto a sua execução na prática.

Além desses documentos jurídicos, temos os textos de orientações para a prática docente, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Esses documentos trazem uma reflexão sobre a prática docente em relação às línguas estrangeiras, dizendo que, com o LDB/96, o ensino de Língua Estrangeira foi valorizado dentro da legislação escolar. No entanto, observamos que ainda é forte o funcionamento de discursividades que negam espaço para essas mesmas línguas estrangeiras, presentes em discursos e práticas que se opõem ao que é enunciado nesses documentos.

A questão da cidadania permeia esses documentos oficiais, sempre trazendo à tona um discurso de que a língua estrangeira moderna no ensino brasileiro tem como papel social o desenvolvimento da cidadania, que entra como elemento fundamental para que o aluno se prepare para o mercado de trabalho como um cidadão crítico e atuante. Assim, esses documentos vão produzindo um efeito de que, com o ensino de língua estrangeira, o estudante, ao terminar seus estudos de nível médio, será capaz de analisar a sua realidade e promover ações em prol do desenvolvimento humano e social.

No Capítulo 3, analisamos algumas unidades da coleção *Cercanía Joven* (2013) e orientações aos professores por meio do Manual do Professor da coleção. Para entender como essa coleção está presente no ensino brasileiro de língua espanhola, voltamos para o guia do PNLD-2015, que apresenta a obra e explica como as coleções de livros são selecionadas pelo programa. Nesse guia, a articulação de sentidos de cidadania e aquisição de língua espanhola está presente, assim como a afirmação de que a coleção está voltada para um letramento crítico, indicando que está em consonância com a política linguística e educacional brasileira. Em relação ao Manual do Professor, analisamos que ele está ancorado no discurso do multiculturalismo e do multilinguismo. Esse texto também é afetado pelas políticas linguísticas presentes nos textos da lei e nos discursos do multiculturalismo e do multilinguismo, sendo ele também um reprodutor dessas políticas linguísticas para determinados modos de reflexão cultural entre os países de língua espanhola e o Brasil.

Os recortes (ORLANDI, 19984) que fizemos para análise do livro didático tiveram como fio condutor o tema transversal Pluralidade cultural, que se apresenta nas unidades 1 dos livros 1 e 2 da coleção *Cercanía Joven*. No livro 1, essa pluralidade cultural é apresentada pela diversidade de países que têm o espanhol como língua oficial. Notamos que essa diversidade é apresentada de maneira “domesticada”, uma vez que ela não é significada como conflitante,

mas constitutiva de uma unidade abarcada pelas denominações ‘hispanofalantes’ e ‘língua espanhola’.

Observamos que, no livro 2, a diversidade cultural é explorada de maneira diferente, ao indicar que há países que convivem com outras línguas em seu território. Para discutir sobre isso, o livro mobiliza o conceito de preconceito linguístico, proveniente da abordagem teórica sociolinguística. É a partir daí que as relações de circulação de outras línguas em regiões de língua oficial espanhola são objeto de uma reflexão linguístico-cultural em relação à língua portuguesa e à cultura brasileira.

Nessa unidade, o tema é o bilinguismo no Paraguai, e há um texto, publicado originalmente em português no Jornal brasileiro *Folha de São Paulo*, que foi traduzido para o espanhol para integrar o capítulo sobre o Paraguai, elucidando aos alunos que o espanhol e o guarani são línguas oficiais do país. Há também a apresentação de uma divisão entre essas duas línguas: o espanhol como língua da razão (administração) e o guarani como língua da emoção. Essa divisão comparece naturalizada, “domesticando” as diferenças, como se cada uma tivesse um lugar definido e estanque na sociedade paraguaia. Salientamos que as línguas que coexistem no país possuem embates e que há uma relação de dissimetria que pouco é tratada nas questões e atividades apresentadas no livro.

Logo após temos um capítulo do livro que trata sobre questões linguísticas de Guiné Equatorial, país africano multilíngue do qual pouco conhecemos de sua história. Para entender as relações linguísticas e culturais do país são mobilizados textos, cuja figura central é o poeta Boleká, que argumentam para a importância de se fazer uma poesia em língua bubi e torná-la uma língua oficial. Além de um texto sobre a política linguística no país, mostrando que, apesar de a Constituição de Guiné Equatorial reconhecer a existência de muitas línguas em circulação no país, somente a língua espanhola é oficial.

De modo geral, observamos que as atividades da coleção *Cercanía Joven* (2013) constituem um tripé que trabalha sobre três questões: língua, identidade e cultura. Essas três questões são articuladas à noção de cidadania. Nessa articulação, determinadas relações linguísticas e culturais ligadas ao ensino do espanhol seriam constitutivas do processo de desenvolvimento da cidadania na escola.

REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

BRASIL. MEC/SEB. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília, 1996.

BRASIL. MEC/SEB. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: PCN+ Ensino Médio - Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. MEC/SEB. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Brasília, 2005.

BRASIL. MEC/SEB. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

BRASIL. MEC/SEB. Parecer CNE/CBE n. 18/2007, de 8 de agosto de 2007. (Publicado em Diário oficial em 10 de junho de 2008)

BRASIL. MEC/SEB. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. MEC/SEB. Parecer n. CNE/CEB n.15/2015, de 9 de dezembro de 2015. (Aguardando homologação)

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CELADA, María Teresa. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. 277f. 2002. Tese (doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2002.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana; BARCIA, Pedro Luis. *Cercanía Joven: Língua Estrangeira Moderna, Espanhol*. Edições S M. São Paulo, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Avanços e desafios da LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação completa 20 anos. **PUC Minas**, n. 14, online, 2016. Disponível em: <<http://www.revista.pucminas.br/materia/avancos-e-desafios-da-ldb/>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

FANCIO, Adriana Cícera Amaral. *O ensino de língua portuguesa no Brasil: discursos materializados em documentos oficiais e atualizados pelo PCN e pela BNCC*. 220f. 2019. Dissertação (mestrado em Linguística), Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2019.

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. *A linguística entre os nomes da linguagem: uma reflexão na história das ideias linguísticas no Brasil*. Tese (doutorado em Linguística),

Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2009.

GUIMARÃES, Eduardo. Os Sentidos de Cidadão no Império e na República no Brasil. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni (org.). *Língua e Cidadania: o Português no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 1996.

GUIMARÃES, Eduardo. Língua de Civilização e Línguas de Cultura: a Língua Nacional do Brasil. In: BARROS, Diana Luz de (org.). *Os discursos de descobrimento: 500 e mais anos de discursos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; FAPESP, 2000.

GUIMARÃES, Eduardo. Política de Línguas na América Latina, *Relatos*, n. 7. Campinas: Projeto HIL, p. 5-11, 2001.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo. *Multilinguismo, divisões da língua e ensino no Brasil*. Campinas: Cefiel/IEL/UNICAMP; Ministério da Educação, 2005.

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni. Identidade Linguística. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni (org.). *Língua e Cidadania: o Português no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 1996.

INDURSKY, Freda. O Cidadão na IIIa. República Brasileira. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni (org.). *Língua e Cidadania: o Português no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 1996.

LAGAZZI, Suzy. Guerra dos Mascates: a constituição do Cidadão Brasileiro no Século XVIII. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni (org.). *Língua e Cidadania: o Português no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 1996.

NUNES, José Horta. Constituição do Cidadão Brasileiro: discursividade da moral em relato dos viajantes e missionários. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni (org.). *Língua e Cidadania: o Português no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 1996.

NUNES, José Horta. *Dicionários no Brasil: Análise e História do Século XVI ao XIX*. São Paulo: Pontes Editores, 2006.

NUNES, José Horta. Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. *Letras*, Santa Maria, UFSM, n. 18, p. 107-124, 2008.

ORLANDI, Eni. *Segmentar ou Recortar*. Série Estudos. Linguística: Questão e Controvérsia, n.10. Uberaba: Fiube, 1984.

ORLANDI, Eni. Ética e Política Linguística. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas: Pontes/Projeto HIL, jan./jun., 1998

ORLANDI, Eni. *História das Ideias Linguísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Cuiabá: UNEMAT Editora, 2001.

ORLANDI, Eni. Uma História e muitas ideias ou uma ideia e muitas histórias. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 42. *História das Ideias Linguísticas*, Campinas, IEL/Unicamp, n. 42, 2002a.

ORLANDI, Eni. A análise de discurso e seus entremeios: notas a sua história no Brasil. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 42. *História das Ideias Linguísticas*, Campinas, IEL/Unicamp, n. 42, 2002b.

ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni. *Terra à Vista*. Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

PÊCHEUX, Michel. Ler o Arquivo Hoje. In: ORLANDI, Eni (org). *Gesto de Leitura: Da História do Discurso*. Campinas: Editora Unicamp, 2014.

PFEIFFER, Claudia. Sentidos para sujeito e língua nacionais. In: *Língua e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, v. 7, p. 71-93, 2002.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. 342f. 2010. Tese (doutorado em Letras), Programa de Pós-graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RODRIGUEZ-ALCALÁ, Carolina. Políticas públicas de direito à língua e consenso etnocultural: Uma reflexão crítica. In: ORLANDI, Eni P. (org). *Discurso e políticas públicas urbanas: A fabricação do consenso*. Campinas, Editora RG, 2010.

RODRIGUEZ ZUCCOLILLO, Carolina Maria. *Língua, nação e nacionalismo: um estudo sobre o guarani no Paraguai*. 254f. 2000. Tese (doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2000.

SARIAN, Maristela. Ensino de leitura na escola: um olhar para o livro didático. *Entremeios*, Pouso Alegre, v. 14, p. 261-274, jan./jun. 2017.

SCHLUMPF, Silva. Hacia el reconocimiento del español de Guinea Ecuatorial. *Estudios de Lingüística del Español*, n. 37, p. 217-233, 2016.

SILVA, Mariza Vieira da. O dicionário e o processo de identificação do sujeito. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni (org.). *Língua e Cidadania: o Português no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 1996.

SILVA, Mariza Vieira da. *História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. 268f. 1998. Tese (doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 1998.

SILVA, Mariza Vieira da. Tecnologias de linguagem e o ensino de língua(s): o texto, o sujeito, o olhar. In: PFEIFFER, C.; DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L. *Língua, ensino, tecnologia*. Campinas: Pontes, 2020. p. 19-46.

VICTURI, Natália Santini. *Língua Estrangeira e memória*. Ao redor da Lei do Espanhol e de sua implantação no Estado de São Paulo. 119f. 2017. Dissertação (mestrado em Letras), Programa de Pós-graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.