UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

SUELI TEREZINHA DE OLIVEIRA

O ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL: SILENCIAMENTOS E DOMINÂNCIAS

Palhoça
2011

SUELI TEREZINHA DE OLIVEIRA

O ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL: SILENCIAMENTOS E DOMINÂNCIAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador: Profª. Dra. Nádia Régia Maffi Neckel

Palhoça
2011

O51 Oliveira, Sueli Terezinha de, 1960-
O ensino do espanhol no Brasil : silenciamentos e dominâncias / Sueli Terezinha de Oliveira. – 2011.
114 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós-graduação em Ciências da Linguagem.
Orientação: Prof. Dra. Nádia Régia Maffi Neckel.

1. Análise do discurso. 2. Política linguística. 3. Língua espanhola – Estudo e ensino – Brasil. 4. Língua e linguagem. I. Neckel, Nádia Régia Maffi. II. Universidade do Sul de Santa Catarina. III. Título.

CDD (21. ed.) 401.41

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

SUELI TEREZINHA DE OLIVEIRA

O ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL: SILENCIAMENTOS E DOMINÂNCIAS

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Palhoça, 14 de julho de 2011

Professora e orientadora Nádia Régia Maffi Neckel, Doutora

Universidade do Sul de Santa Catarina

Professor Rafael Márcio Chapieski, Doutor

Universidade do Contestado

Professora Maria Luiza Milani, Doutora

Universidade do Contestado

Professora Solange Maria Leda Gallo, Doutora

Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico esta dissertação à minha mãe,
minha grande incentivadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas oportunidades em cada etapa da vida.

À professora Rosangela Morello, pela dedicação e seriedade com que me orientou, repassando valiosos ensinamentos acadêmicos que serviram de base para o desenvolvimento deste trabalho.

À professora Nadia, pelo empenho e dedicação com que me encaminhou mais profundamente à Análise do Discurso.

Aos professores, que auxiliaram na construção do conhecimento e propiciaram profundas reflexões na área da Ciência da Linguagem.

À minha mãe Eleonora, pelo estímulo, incentivo e compreensão que me ofereceu durante a elaboração deste estudo, e a meu pai (in memorian) pela sua sabedoria e honestidade.

A todos, familiares, amigas e amigos, que sempre me incentivaram a enfrentar essa jornada.

“As línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”.

(Louis-Jean Calvet)

RESUMO

Este trabalho é uma análise discursiva a respeito das políticas linguísticas voltadas à promoção do ensino da língua espanhola no Brasil e suas contradições. Se por um lado existem Acordos e Leis que favorecem um maior estreitamento nas relações entre o Brasil e os países vizinhos que compõem o Mercosul, que têm como língua oficial o Espanhol, por outro, existe a relação estreita entre o Brasil e a Espanha que, através de uma política linguística bem definida e de ações suportadas pelo governo brasileiro, sobrepõem-se aos interesses do Bloco de países que formam o Mercosul. Para tanto foram analisados documentos que institucionalizam políticas de promoção do Espanhol, como acordos do Mercosul e a Lei 11.161/2005, observando, como fatos específicos, quais têm sido os mecanismos usados pelos Estados Federados no Brasil para implementar a Lei. No contraponto, analisamos o papel do Instituto Cervantes, e a forma como a língua espanhola chega às escolas através de materiais didáticos. Neste caso, focalizamos o 1º texto de alguns livros, nos quais pudemos observar a valorização da língua espanhola da Espanha, como sendo a língua de "prestígio". A partir das análises, em seu conjunto, constatamos que a preferência por uma ou outra vertente de ensino do espanhol no Brasil vem determinada por ações de organismos reguladores, sejam estes: governo, escolas ou iniciativa privada. Para esse processo de análise o dispositivo teórico-analítico ancora-se principalmente em Pêcheux (1997) a respeito da análise do discurso de linha francesa, Orlandi (1990 - 2008) sobre as questões do discurso e do silenciamento. Em relação ao Mercosul e às políticas linguísticas nos fundamentamos, principalmente, nas obras de Calvet (2005) e Oliveira (2004). Para delinear um histórico sobre a língua espanhola e seu ensino no contexto latino-americano, apoiamo-nos em Picanço (2003), Duarte (2001) e Jaeger (2009).

Palavras-chave: 1. Análise do Discurso, 2. Políticas Linguísticas, 3. Mercosul, 4. Ensino de Espanhol.

RESUMEN

Este trabajo presenta un análisis acerca de las políticas lingüísticas existentes en relación a la promoción de la enseñanza del español en Brasil y sus contradicciones. Esto se debe, por un lado, a los Acuerdos y Leyes que existen y que favorecen un mayor acercamiento entre Brasil y los países vecinos que integran el Mercosur, cuyo idioma oficial es el español. Por el otro lado, existe una estrecha relación entre Brasil y España que, a través de una política lingüística bien definida y de acciones soportadas por el Gobierno brasileño, se superponen a los intereses de los países que forman el bloque del Mercosur. Por esto han sido analizados documentos que institucionalizan políticas de promoción del Español, como Acuerdos del Mercosur y la Ley 11.161/2005, y observando, como hechos específicos cuáles los mecanismos utilizados por los Estados Federativos en Brasil para implementar la Ley. En contrapuesto, analizamos el papel del Instituto Cervantes y la forma como la lengua española llega a las escuelas a través de libros didácticos. En este caso, enfocamos el primer texto de algunos libros, a partir de lo que observar la valorización de la lengua española de España, como la lengua de "prestigio". Delante de los análisis, en su conjunto, constatamos que la preferencia por una u otra vertiente de enseñanza del español en Brasil viene determinada por acciones de órganos reguladores, sean estos: gobierno, escuelas o iniciativa privada. Para ese proceso de análisis el dispositivo teórico-analítico se apoya principalmente en Pêcheux (1997) acerca del análisis del discurso de línea francesa, Orlandi (1990 - 2008) sobre las cuestiones del discurso y del silenciamiento. En relación al Mercosur y las políticas linguísticas, nos basamos en las obras de Calvet (2005), Oliveira (2004). Para delinear un histórico acerca de la lengua española y su enseñanza en el contexto latinoamericano, nos apoyamos en Picanço (2003), Duarte (2001) y Jaeger (2009).

Palabras claves: 1. Análisis del discurso, 2. Políticas lingüísticas, 3.Mercosur, 4. Enseñanza de Español.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Primeiro texto do livro Espanhol para o Ensino Médio 70
Figura 2 – Primeiro texto do livro Língua espanhola: Ensino Médio 75
Figura 3 – Texto do Curso Pré-Vestibular Semiextensivo Expoente 81
Figura 4 – Texto do livro de espanhol da FISK 83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **11**
1 MERCOSUL: AS LÍNGUAS NA INTEGRAÇÃO REGIONAL **17**
2 DISPOSITIVO TEÓRICO E DISPOSITIVO ANALÍTICO DA/NAS POLITICAS LINGUISTICAS PARA O ENSINO DO ESPANHOL **24**
3 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO DA LINGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: A LINGUA ESPANHOLA E A LEI 11.161/2005 ..... **35**
3.1 A LEI nº. 11.161 38
3.2 O ENSINO DO ESPANHOL NAS REGIÕES BRASILEIRAS 40
4 A LINGUA ESPANHOLA NO BRASIL: O INSTITUTO CERVANTES **49**
4.1 O INSTITUTO CERVANTES 49
5 SILENCIAMENTOS E DOMINÂNCIAS: RELAÇÃO COLONIZADO COLONIZADOR DA/NA LINGUA NACIONAL **61**
5.1 O LIVRO E TEXTOS DIDÁTICOS: SILENCIAMENTOS E DOMINÂNCIAS NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA 66
CONCLUSÃO **86**
REFERÊNCIAS **89**
APÊNDICES **95**
APÊNDICE A – SITUAÇÃO DO ENSINO DO ESPANHOL NOS ESTADOS BRASILEIROS DIANTE DAS RESOLUÇÕES DA LEI 11.161/05 96
ANEXOS **102**
ANEXO A – LEI ORGÂNICA DO ENSINO SECUNDÁRIO 103
ANEXO B – MERCADO COMUM DO SUL (MERCOSUL) – DECISÕES DO CONSELHO DO MERCADO COMUM 112

INTRODUÇÃO

Este estudo delineia uma análise discursiva das políticas linguísticas voltadas à promoção da língua espanhola no Brasil e no Mercosul e suas contradições. Por um lado, existem Acordos e Leis que visam ao espanhol como fator que favorece um maior estreitamento nas relações entre o Brasil e os países vizinhos que compõem o Mercosul, uma vez que estes têm como língua oficial o espanhol. Por outro lado, existe a relação estreita entre o Brasil e a Espanha marcada por uma política de línguas balizada por acordos e convênios que se sobrepõe aos interesses do Bloco[1] de países que formam o Mercosul.

O recorte discursivo[2] desta análise debruçou-se sobre os movimentos de dominância e silenciamentos da/nas políticas linguísticas nos países que formam o Bloco denominado Mercosul. A escolha deste tema decorreu de questionamentos que surgiram a partir da implantação da Lei 11.161/2005, que versa sobre o ensino do espanhol no Brasil, e dos encaminhamentos para sua implementação dados pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação. Uma primeira aproximação com esta problemática nos indicava a inexistência de uma política bem definida de atuação do Ministério da Educação sobre os termos acordados na Lei referida.

Iniciamos, então, uma análise discursiva de filiação pecheuxtiana sobre os Acordos e as Leis referentes às políticas linguísticas de promoção do espanhol, como uma das línguas oficiais do Mercosul e como língua estrangeira no Brasil, buscando compreender como eram definidas estas políticas, se privilegiavam os países do Mercosul que tem o espanhol como língua oficial, ou a Espanha e, nesse contexto, que silenciamentos e dominâncias predominam. Para tanto segmentamos os materiais didáticos utilizados no ensino do espanhol.

Notamos algumas contradições que parecem organizar estas políticas reforçando certos silenciamentos e dominâncias do que parecia ser uma língua “mais” oficial do que a outra. Quando falamos em contradição nos referimos “aos efeitos contraditórios da produção de sentidos na relação entre o dizer e o não-dizer” (ORLANDI, 2007), ou seja, embora seja preciso que já haja sentido para produzir sentidos, estes não estão nunca completamente lá. Eles podem chegar de qualquer lugar e se movem e se desdobram em outros sentidos. Em

[1] Mercosul: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.

[2] Tomamos como recorte o que a AD propõe a partir do texto de Orlandi (1984): Segmentar ou recortar.

nosso estudo consideramos, por exemplo, o fato de que os "Acordos"[3] estabelecidos no âmbito do Mercosul ou, em âmbito Europeu para o fomento do espanhol no Brasil implementam diferentes concepções de língua e cultura, legitimando, portanto, ora uma posição de integração regional latino-americana, ora uma posição em prol da Europa. Assim, os acordos que priorizam a relação com o espanhol da Espanha, de certa maneira, retomam um sentido de colonização e de poder da Espanha sobre os países hispânicos do Bloco.

Ao retomarmos a Lei 11.161/2005, buscamos, a partir dela, verificar o funcionamento dessa contradição. Considerando que esta Lei torna obrigatório o ensino do espanhol nas escolas de Ensino Médio do Brasil, procuramos analisar de um lado a articulação desta Lei a outros acordos firmados entre o Brasil e os países hispanofalantes, e de outro, se essa Lei apresenta critérios que marcam o modo como será ministrada essa disciplina, privilegiando os países de fala hispânica que pertencem ao Mercosul e que instruções privilegiam a implantação do espanhol nos Estados do Brasil.

Em relação às articulações da Lei com outros acordos e convênios, ganhou relevância o fato de que não foi mencionado, na Lei 11.161/2005, o Acordo firmado em 2003, em Calafate, Argentina, entre os Presidentes Luis Inácio Lula da Silva (Brasil) e Néstor Kirchner (Argentina). Este acordo de 2003 colocava, entre suas prioridades, a criação de escolas bilíngues de fronteira, o ensino de português e espanhol como segundas línguas nestes dois países e a formação de professores brasileiros e argentinos do idioma português e espanhol. Estas iniciativas permitem destacar a importância desse acordo para a integração dos países do Mercosul, particularmente no que tange ao ensino das línguas.

Contrapondo-se a este acordo, o Governo Brasileiro, através do Ministério da Educação, firmou, em 2009, uma Carta de Intenções com o Instituto Cervantes[4] para ministrar cursos à distância aos professores de Espanhol no Brasil, bem como para elaborar orientações curriculares às escolas.

Tais fatos que marcam o funcionamento das políticas linguísticas relacionadas ao ensino da língua espanhola no Brasil como língua estrangeira têm dupla direção. Por um lado, propõem que sejam levadas a cabo, a partir da Carta de Calafate, as políticas de promoção das línguas dos países signatários do Mercosul. Uma dessas políticas de promoção do espanhol no Brasil seria a prova de proficiência: o CELU (Certificado de Español: Lengua y Uso). Por

[3] Tratado de Assunção, Acordo de Admissão de Títulos, Certificados e Diplomas para o exercício da Docência do Espanhol e do Português como Língua Estrangeira nos Estados Partes. Carta de Intenções entre o Brasil e a Espanha.

[4] Instituição cultural pública que se desenvolveu rapidamente para promoção e divulgação do espanhol como língua oficial e sem fins lucrativos, sob a tutela do Ministério de Assuntos Exteriores da Espanha.

outro lado, foram estabelecidos acordos com a Espanha por meio do Instituto Cervantes e da Consejería[5] da Embaixada Espanhola para a promoção de cursos de formação e atualização de professores de espanhol, bem como para a aplicação de prova de proficiência o DELE (Diploma Espanhol como Língua Estrangeira).

Considerando este quadro das políticas linguísticas para a promoção do espanhol no Brasil e observando a tensão entre as políticas linguísticas que valorizam a variedade linguística da Espanha, a questão norteadora dessa pesquisa inscreve-se no escopo teórico da Análise de Discurso, problematizando quais os silenciamentos e dominâncias da/na língua que marcam o ensino do espanhol.

Nossa atenção se concentrou, então, como antes mencionado, na observação dos mecanismos utilizados para promover a implantação da língua espanhola no contexto sul americano, em especial, no Brasil. De modo mais específico, procuramos analisar as contradições, dominâncias e silenciamentos presentes nos acordos e consequentemente marcados nos materiais didáticos, na medida em que estes se tornam mecanismos, instrumentos de gestão desta língua para além do âmbito educativo. Interessa para a Análise de Discurso (Doravante AD) compreender a textualização do político no ensino da língua espanhola. A AD "desloca tanto o que se considera como 'linguístico' como aquilo que se entende como 'político' e como histórico" (ORLANDI, 1990, p.25), pois, sua constituição se dá no entremeio da linguística, da psicanálise das ciências sociais (materialismo histórico) propondo deslocamentos.

É, portanto, a partir desse cenário teórico e metodológico que tomaremos como objetos de análise as Leis e os documentos adotados no Mercosul em relação à língua espanhola, procurando ressaltar aspectos que ganham preponderância (dominância), em detrimento de outros que continuamente são silenciados. Tal funcionamento permitirá identificar algumas contradições que permeiam a consideração desta língua, no âmbito das políticas linguísticas no Brasil.

Como dito, analisaremos a promoção do ensino do espanhol a partir da Lei 11.161/2005, selecionando como fatos específicos quais têm sido os mecanismos usados pelos Estados para implementar tal Lei. Nesse cenário, analisaremos o papel do instituto Cervantes, e a circulação dos sentidos de língua espanhola presentes nos seguintes livros

[5] La consejería de Educación es la institución que representa al Ministerio de Educación de España en Brasil. Está situada en la Embajada de España en Brasil, y se encarga de gestionar las políticas educativa y científica del Estado Español en Brasil. La consejería de Educación en Brasil viene trabajando en una serie de programas que giran en torno a dos ejes básicos: la colaboración con las instituciones brasileñas y la promoción a la enseñanza del español PEÑAS, Angel Altisent. **Consejería de Educación**: saludo del consejero. Disponível em: <http://www.educacion.gob.es/exterior/br/es/quienessomos/quehacemos.shtml>. Acesso em: 05 jul. 2011.

didáticos: Espanhol para o Ensino Médio; Língua Espanhola: Ensino Médio (Positivo); livro de espanhol da FISK e livro do Curso Pré-Vestibular Semiextensivo Expoente. Deste material optamos por analisar as marcas apresentadas no primeiro texto, já que este produz um sentido por meio da imagem, que os alunos terão sobre a língua espanhola e esta imagem está relacionada à Espanha, como "dona da língua".

Recortaremos nas marcas discursivas vinculadas à problemática pesquisada: de um lado, as condições de produção das políticas de promoção do espanhol no Brasil e no Mercosul, observando o papel de instituições como o Cervantes e a disputa pelo mercado editorial e de formação docente, conforme mostram alguns autores; de outro, o imaginário de língua que é mobilizado nos textos analisados, os quais chegam à sala de aula através de livros didáticos.

O conjunto do material que forma nosso corpus foi analisado na perspectiva teórica de Análise de Discurso, o que permite considerar os processos de promoção da língua – seja a entrada do espanhol como língua oficial num organismo de gestão de políticas internacionais, como o Mercosul, seja pelo fato de ter sido promovida à língua estrangeira em acordos e regulamentações que a tornaram obrigatória no Sistema Educacional Público Brasileiro –, como resultado de práticas políticas de/na linguística.

Esse conjunto de indagações e análises foi organizado, nesta dissertação, da seguinte forma:

O Capítulo 1 traz a análise do Mercosul fazendo uma retomada da trajetória das políticas linguísticas adotadas para a promoção do espanhol como um dos idiomas oficiais do Bloco, considerando iniciativas de implementação de políticas, como a de certificação do espanhol (CELU). Para compreender esse processo de análise em relação ao Mercosul e às políticas linguísticas, fundamentamo-nos nas obras de Picanço (2003), Duarte (2001) e Jaeger (2009), entre outros citados.

No Capítulo 2, apresentamos o cenário das Políticas Linguísticas para o espanhol nas considerações de Calvet (2007) para quem o Estado tem o poder e os meios de passar do estágio do planejamento para a execução, de pôr em prática suas escolhas políticas, e nas de Oliveira (2005) que define política linguística como sendo o conjunto de decisões de um grupo de poder. Essa contextualização está ancorada na perspectiva teórica e metodológica da Análise de Discurso de linha francesa pecheuxtiana. Consideraremos a perspectiva de Orlandi (1990 - 2008), para quem a política linguística sempre terá diferentes sentidos atribuídos a ela. Para esta autora, o funcionamento da política linguística é determinado pelas condições de produção históricas, sociais e ideológicas. Assim as diversas relações entre sujeitos e sentido

se dão pelo laço social, que funciona na e pela língua. A Análise de Discurso especializa, assim, o gesto de interpretação dos processos de silenciamentos e dominâncias no ensino da língua espanhola.

No Capítulo 3, focalizamos a trajetória do ensino do espanhol como língua estrangeira no Brasil e as Leis que a sustentaram. Em destaque está a Lei 11.161/2005 e sua importância para a promoção do ensino do espanhol no Brasil, observando, também, a questão da valorização da língua espanhola pela associação à língua falada na Espanha. Percebemos que o mercado determina fortemente o movimento desta política linguística para o espanhol. Fundamentamo-nos para estas análises em Kalikowski (2005), Fernández (2005) e outros citados. Ainda no Capítulo 3, apresentamos; também, a situação do ensino do espanhol nos diversos Estados brasileiros, indicando em quais unidades da Federação a implantação está mais avançada e que políticas estão sendo desenvolvidas para que esta Lei seja efetivada. Neste sentido, um fato que chama a atenção é a intervenção da Embaixada Espanhola, por meio da *Consejería* nos programas de formação dos professores.

Como constataremos, a promoção das línguas pelas Políticas Linguísticas são, sim, parte das condições históricas, sociais e ideológicas que determinam o sentido de língua e do sujeito que a fala. É neste sentido que vamos analisar os materiais pedagógicos (04 livros didáticos) a fim de compreender a política de promoção do espanhol, observando o movimento contraditório que advém de determinações históricas e as formas de significação dessa língua, em vista de seu alçamento à língua estrangeira a ser ensinada no Brasil. Há neste caso, uma luta para instrumentalizar essa língua de ensino em face de um mercado gigantesco, como o brasileiro fortemente determinado pelo capital estrangeiro europeu.

O Capítulo 4 está centrado na questão da presença do Instituto Cervantes no Brasil e nas políticas linguísticas que a Espanha desenvolve para promover a língua espanhola no país. Apresenta uma análise da Carta de Intenções entre o governo brasileiro e o espanhol para a divulgação do espanhol no Brasil e o DELE (*Diplomas de Español como Lengua Extranjera).*

No Capítulo 5, apresentamos uma comparação entre o ensino do português como língua nacional e o ensino espanhol na relação colonizador e colonizado, evidenciando as semelhanças que atravessam os sentidos: silenciamentos – dominâncias. E em seguida propomos uma análise de quatro livros didáticos utilizados em quatro categorias de escolas: uma pública, uma particular, um cursinho pré-vestibular e centro de idiomas, as quais ensinam a língua espanhola, focalizando o primeiro texto. Foi escolhido o primeiro texto porque é o primeiro momento que os alunos terão contato com os sentidos da língua espanhola que será aprendida. Notaremos que este primeiro contato será definido pela relação

com a Espanha. É possível apontar nesse material, marcas discursivas de dominâncias e silenciamentos no ensino da língua espanhola no Brasil.

A partir dessas análises que entrecruzam bases teóricas e metodológicas da Análise do Discurso frente às discussões propostas pela Política Linguística, constatamos, no decorrer da pesquisa, que os países signatários do Mercosul não possuem uma política bem definida para o ensino do espanhol no Brasil. Dito de outro modo, e abordando discursivamente, o político funciona por dominâncias e apagamentos no ensino da língua espanhola.

Podemos apontar que a língua espanhola muito lentamente está entrando nos planos curriculares das escolas, apresentando-se como uma 1ª opção para a aprendizagem de uma língua estrangeira que começa a implicar numa mudança de postura em relação a esta língua, no que diz respeito à valorização do espanhol na Educação Básica, no entanto, a língua espanhola que predomina em todos os processos analisados é a da Espanha.

1 MERCOSUL: AS LÍNGUAS NA INTEGRAÇÃO REGIONAL

A promoção do espanhol (bem como do português) tem se colocado como uma questão importante para a integração regional dos países latino-americanos, tendo entrado na agenda do principal tratado econômico destes países, o Mercosul (Mercado Comum do Sul). Por isso, neste capítulo, faremos uma breve contextualização sobre o Mercosul e das chamadas Políticas Linguísticas relacionadas ao ensino do espanhol no Brasil, como uma das línguas oficiais do Bloco[6].

Segundo Savedra (2009), o Mercosul foi criado através do Tratado de Assunção em 1991 e surgiu da necessidade dos países da América do Sul, Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai buscarem a integração econômica, criando um Bloco que potencializasse o poder de negociação de cada país. Ainda hoje, para essa integração ser concretizada, depende fortemente de uma integração cultural, em virtude disso as relações linguísticas assumem um papel fundamental no processo de integração.

De acordo com a Agência Brasileira de Cooperação, órgão do Ministério das Relações Exteriores e do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), a integração competitiva entre os países que compõem o Mercosul resulta, também, no aumento da qualidade de vida da população destes países. Justifica-se que com o fortalecimento das relações entre as populações, o grupo faria frente aos espaços competitivos econômicos mundiais, nos quais o conhecimento, os investimentos e o desenvolvimento sustentável são primordiais para o sucesso de planos econômicos (BRASIL, 2009).

Para que ocorra o estreitamento das relações entre os povos dos países que compõem o Mercosul, o entendimento das línguas faladas (português e espanhol) é primordial. Conforme Zoppi e Diniz (2008), os tratados de integração política, econômica, cultural e educativa, tais como o que deu origem ao Mercosul, fizeram surgir novos espaços geopolíticos transnacionais que afetaram diretamente a circulação das línguas nacionais dos países envolvidos. Portanto

> Considerando a deriva do discurso da globalização para sentidos de livre circulação de capitais e mercadorias, poderíamos dizer que a imagem de língua transnacional se constitui hoje como efeito de discursividades que significam a atual conjuntura como oportunidade histórica para o desenvolvimento econômico não só através das línguas, mas principalmente, das línguas enquanto novo mercado (ZOPPI; DINIZ, 2008, p. 27).

[6] Países que formam o Mercosul.

Pizarro (1990), no início da década de 1990, já chamava a atenção para o fato de que a integração proporcionada pelo Mercosul traria implicações linguísticas para o Brasil, dada à proximidade das inúmeras cidades que estão nas divisas do território brasileiro com os outros países de fala espanhola.

No entanto, ao analisar os Acordos assinados entre os países membros, posteriores à assinatura do *Tratado de Assunção*, observamos que apenas o Protocolo de Ouro Preto[7] de 17/12/1994 refere-se à questão linguística, ainda assim, apresentando uma aplicação estritamente redacional, para as línguas, ou seja, a língua dos países membros será a língua de redação de documentos de trabalho. De acordo com o Capítulo VIII do artigo 46 do Protocolo de Ouro Preto, que legisla sobre os idiomas, temos: "Os idiomas oficiais do Mercosul são o Espanhol e o Português. A versão oficial dos documentos de trabalho será a do idioma do país sede de cada reunião".

Depois desta regulamentação, o acontecimento importante para esta discussão foi a criação, por meio do Conselho do Mercado Comum, da Reunião de Ministros da Educação dos Países Membros do Mercosul, órgão que ficou encarregado da coordenação das políticas educacionais da região, em dezembro de 1991, a partir da Resolução 07/91.

Nesse mesmo sentido, em 1992, através do documento de número 07/92, foi aprovado o plano trienal para o SEM (Setor Educativo do Mercosul) com o objetivo de promover o ensino das línguas oficiais do bloco nas unidades de ensino e na formação de professores, uma vez que os países que faziam parte do Bloco perceberam que, além dos acordos econômicos, o setor educacional também deveria estar presente.

Para Duarte (2001, p.3), este plano teria como consequência abrir portas para que os professores argentinos, paraguaios e uruguaios de língua espanhola pudessem lecionar espanhol no Brasil e os professores brasileiros de língua portuguesa pudessem lecionar português na Argentina, Paraguai e Uruguai, pois uma de suas ações prioritárias *era "la promoción de la enseñanza de las lenguas oficiales de los países signatarios: el español y el*

[7]Para administrar a união aduaneira, o Mercosul adotou uma estrutura institucional de natureza intergovernamental, suficientemente abrangente para comportar foros negociadores para as mais diversas áreas temáticas e suficientemente flexível para ajustar-se à dinâmica do processo de integração à medida que o mesmo evolui. Essa estrutura foi firmada no Protocolo de Ouro Preto, de dezembro de 1994, na cidade histórica de Ouro Preto, Minas Gerais, que trouxe à luz o Mercosul em sua configuração atual e definiu as características institucionais básicas do bloco como:

a) órgãos decisórios de caráter intergovernamental;

b) sistema consensual de tomada de decisões;

c) sistema arbitral de solução de controvérsias.

O reconhecimento, no Protocolo de Ouro Preto, da personalidade jurídica de direito internacional do Mercosul, atribuiu ao bloco econômico competência para negociar, em nome próprio, acordos com terceiros países, grupos de países e organismos internacionais. (BRASIL, 2011)

portugués, en los sistemas educativos, así como la formación de docentes de lengua y el desarrollo de programas de educación intercultural bilingüe”.

Posteriormente, os governos do Bloco realizaram a 1ª reunião sobre as Políticas Linguísticas do Mercosul, em Montevidéu, em agosto de 1997, na qual participaram Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai.

Nesta reunião, segundo Savedra (2009), foi criado o GTPL (Grupo de Trabalhos sobre Políticas Linguísticas do Mercosul Educativo) e foi proposta a adoção de medidas práticas para o ensino de idiomas, dentre elas: o fortalecimento da formação docente na área das línguas oficiais, nacionais e regionais; a elaboração de censos linguísticos e o levantamento da situação das línguas não-oficiais pertencentes ao Mercosul. Foi também discutido o ensino das línguas oficiais (espanhol e português) nos países parceiros.

Também a partir dessa reunião em Montevidéu, os países integrantes do Bloco acordaram que essa integração linguística deveria fazer parte das ações do setor educativo do Bloco. Este setor deveria possibilitar tanto que os professores argentinos, paraguaios e uruguaios pudessem lecionar o espanhol, como língua estrangeira no Brasil, quanto os brasileiros pudessem lecionar português nesses respectivos países.

Ainda que exista este plano, Duarte (2001) admite a não existência de professores capacitados para este tipo de atividade. No geral, os que estão aptos a ensinar tais idiomas como primeira língua, não têm preparo para este idioma como língua estrangeira, sendo necessário prepará-los para tal finalidade.

As medidas sobre as línguas e os avanços necessários para a cooperação Regional foram ratificadas na já mencionada *Carta del Calafate*, assinada pelos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Nestor Kirchner, em 17 de outubro de 2003, na Argentina. Nesta carta, os presidentes atribuíram à educação, à ciência e à tecnologia um papel central na estratégia de desenvolvimento, de superação da pobreza e de equidade social.

Um exemplo desse esforço de ação relacionada à educação foi a elaboração do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF)[8] em 2004, denominado “Modelo de ensino comum em escolas de fronteiras”, a partir do desenvolvimento de um programa para a

[8] O Ministério da Educação do Brasil vem desenvolvendo, desde 2005, o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira - PEIBF. A criação deste projeto considerou o Plano de Ação do Setor Educacional do MERCOSUL para 2001-2005; a Declaração Conjunta, firmada em 09 de junho de 2004, em Buenos Aires, entre Brasil e Argentina; e o artigo 23 do Tratado de Assunção, firmado em 26 de março de 1991, que declara o português e o espanhol como idiomas oficiais do MERCOSUL. A metodologia adotada no projeto é a de Ensino por Projetos de Aprendizagem. Os professores, de ambos os países, realizam o planejamento das aulas juntos e determinam em quais partes do projeto os professores realizarão o intercâmbio, pelo menos uma vez por semana. O que ocorre no PEIBF não é o ensino de língua estrangeira, mas o ensino em língua estrangeira, criando um ambiente real de bilinguismo para os alunos. Para a execução do PEIBF, o Ministério da Educação do Brasil teve a assessoria do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística - IPOL O PEIBF vem se ampliando ano a ano. Em 2005, apenas as crianças da 1ª série participavam do projeto. No ano seguinte, além dos recém-ingressos alunos da 1ª série, o projeto se ampliou para a 2ª série, e assim sucessivamente. Em 2009, além da ampliação interna de cada escola, o projeto foi ampliado para outros países do MERCOSUL, como Uruguai, Paraguai e Venezuela (BRASIL, 2010)

educação intercultural, com ênfase no ensino da língua portuguesa e da língua espanhola, em escolas bilíngues, entre o Brasil e seus vizinhos hispânicos. Realizado inicialmente como acordo bilateral entre Brasil e Argentina, a partir de 2009, estendeu-se às demais fronteiras do Brasil com os países que compõem o Bloco.

A criação do CELU (*Certificado de Español: Lengua y Uso),* primeiro certificado reconhecido pelo Ministério de Educação, Ciências e Tecnologia e pelo Ministério de Relações Exteriores da Argentina e pelo Ministério da Educação do Brasil[9], em 2005, foi outro passo importante para essa integração, sendo o primeiro exame argentino de proficiência em espanhol. Este exame é aplicado tanto na Argentina como no Brasil e seu objetivo é avaliar o desempenho dos falantes não-nativos em espanhol, tendo o reconhecimento oficial dos ministérios da Educação do Brasil e da Argentina. Desde 2006 é aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de proficiência em língua espanhola, conforme as normas dos cursos de pós-graduação. O teste é aplicado em sete cidades Brasileiras: São Paulo, Campinas, Rio de Janeiro, Curitiba, Porto Alegre e Santa Maria, em centros universitários e escolas de idiomas.

Segundo Mónaco (2005, p.11), "*este examen es una contribución a un mayor conocimiento de la lengua española y también hace que la relación entre Brasil y Argentina pueda estrecharse cada vez más"*.

Também foi assinado em 30 de novembro de 2005, entre os Ministros de Educação da Argentina e do Brasil, em *Puerto Iguazú*, um Protocolo entre o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da República Argentina e o Ministério de Educação da República Federativa do Brasil para a promoção do ensino de espanhol e do português como segundas línguas. Este acordo prevê a implantação dos programas de ensino do espanhol e do português como segunda língua por meio de várias ações: a outorga de bolsas presenciais de curta duração destinadas a formadores de professores argentinos de espanhol e professores brasileiros de português; o lançamento do programa bilateral de intercâmbio de assistentes de idiomas; a oferta de um Plano Anual de Assistência Técnica (elaboração de materiais, formação de docentes e desenho curricular); o fomento de Convênios interinstitucionais entre universidades argentinas e brasileiras; o fomento de associações de empresas editoriais argentinas e brasileiras para a edição de livros; e ampliação dos exames para a obtenção dos Certificados do CELU e do CELP-bras.

[9] O Brasil implementou em 1998 o CELP-bras – Certificado de Língua Portuguesa do Brasil. O CELU segue o modelo do CELP-bras, sendo ambos uma importante política de fomento do Português e do Espanhol como línguas internacionais.

O Brasil, com a finalidade de promover o espanhol como língua estrangeira, implantou, como exposto anteriormente, a Lei 11.161/2005, que dispõe sobre o ensino do espanhol nas escolas do Ensino Médio no Brasil. Tal contexto descrito até aqui demarca um modo de funcionamento político no ensino da língua estrangeira. Discursivamente podemos tomar certos desdobramentos como desestabilizações das formações discursivas[10] estabelecidas no ensino de língua espanhola até então (o que se pretende retomar no decorrer da análise), produzindo outros efeitos de sentido.

Para os objetivos desta dissertação, que é o de abordar discursivamente o processo de ensino da língua espanhola no Brasil, interessa o fato de que o ensino dos idiomas oficiais nas unidades escolares terá como consequência a inscrição do sujeito, em uma posição sujeito, já que para a Análise de Discurso o sujeito é constituído na e pela língua, no e pelo sentido. Como a AD trabalha numa teoria materialista não há separação entre mente e linguagem e, esta produz efeitos e esses efeitos é que constituem os sentidos e o pensamento está projetado nesse lugar. A escola, portanto funciona como um espaço institucionalizado na organização de saberes. Assim, é preciso considerar o funcionamento do político no/do discurso pedagógico (outro ponto que será retomado mais à frente).

A fala de Costa traz as marcas de tal funcionamento

> Aprender línguas é aprender maneiras diferentes de pensar e sentir, enfim de nos realizarmos como seres humanos. E com uma educação bilíngue, os alunos poderão adquirir habilidades linguísticas nos idiomas oficiais, tornando-se uma fonte de poder intelectual, político e econômico, ou seja, cidadãos que podem comunicar-se em mais de uma língua sem perda da identidade, com uma história sempre sendo construída. (COSTA, 1987, p. 36)

Igualmente é possível apontar tais marcas nos documentos norteadores do ensino de língua estrangeira no Brasil, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), o ensino do idioma espanhol no Brasil e do português nos países hispânicos é também um meio de "fortalecimento" da América Latina, já que a população passa a se reconhecer não apenas como uma força cultural expressiva e múltipla, mas também política.

Mesmo que os documentos oficiais abordem a importância do ensino das línguas portuguesa e espanhola para maior integração entre os países que compõem o Bloco, notaremos que a promoção do espanhol no Brasil está marcada "por um discurso fortemente mercantilista". Temos aí a demarcação de duas posições discursivas diferentes, de um lado

[10] Orlandi (2007, p. 42) define formação discursiva como aquilo que numa formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada, determina o que pode e deve ser dito.

um dizer que reforça uma posição de um processo de identificação enquanto latino-americanos, e, de outro, a pressão do mercado europeu e a posição de dominância tanto do uso da língua quando das relações de mercado hispano – brasileiras.

O que se pode apontar, mesmo que preliminarmente, "é que as questões econômicas são recorrentes e, frequentemente sobressaem às culturais ou da língua em si". (NOVODVORSKI, 2007, p.8).

E ainda segundo Novodvorski

> torna-se notória a presença de um discurso marcadamente mercantilista, quando o assunto é o ensino do Espanhol no Brasil. As escolhas lexicais denotam uma tendência promocional, quando associam a língua a petróleo, ao Banco Santander, a uma enorme quantidade de professores por formar, a dinheiro e prestígio, ao giro de capitais, ao favorecimento pela troca da dívida. O posicionamento da Espanha, como principal articulador dos processos, encontra-se legitimado nas ações dos exemplos citados: por ser quem descobre a riqueza da língua (petróleo), quem está autorizado a ensinar a falar espanhol no Brasil por meio de um banco[11], quem formará os professores por meio de seu Instituto Cervantes, assim como na expressão "cinco séculos depois", que retoma um passado de conquista e colonização. (NOVODVORSKI, 2007, p. 3)

Como afirma Jaeger (2009), a razão do crescimento do espanhol, como segundo idioma no Brasil, não atende às expectativas do Mercosul, mas às expectativas e/ou interesses econômicos da Espanha, baseada em acordos econômicos e interesses gerados pela crescente demanda comercial e do relacionamento entre Brasil e Espanha.

Por isso, ainda que alguns autores como Duarte (2001) e Picanço (2003) encarassem o Mercosul como principal responsável pelo desenvolvimento do espanhol no Brasil, Jaeger (2009) considera que a fala de que a valorização do ensino do espanhol no Brasil se deva ao Mercosul é coberto por uma visão inocente e simplista, já que não há menções indicativas para este desenvolvimento na documentação oficial. Ainda segundo Picanço (2003), a introdução da oferta obrigatória em todas as escolas brasileiras de Ensino Médio parece estar diretamente relacionada à atual política mercantilista espanhola.

Em seus estudos, Picanço (2003) indica que as políticas de fomento do espanhol, no Brasil, recebem clara influência da Espanha por meio de entidades de cultura espanhola e de ações de empresas privadas em prol da educação.

Para Jaeger (2009), as falas de que somos "povos-irmãos" (Brasil e Países de América Latina) e de que devemos compartilhar as línguas latino-americanas (espanhol e português) a partir de um imaginário de família latino-americana estão sendo redimensionadas e

[11] Banco Santander

reconfiguradas, passando a incorporar novos sentidos a partir das relações mais estreitas a cada ano, entre o Brasil e a Espanha.

Fernández também reconheceu esta “aproximação” com a Espanha, quando apontou que a resposta ao crescimento do espanhol no Brasil deriva de três fatores:

> La respuesta ha de recoger hechos de notable importancia en la vida económica, social y cultural del país, a saber: la creación del MERCOSUR, el mercado común de los países del sur de America, en 1991; la aparición de grandes empresas de origen español y de estrechos lazos comerciales con España, sobre todo a partir de 1996, y el peso de la cultura hispana en general (FERNANDEZ, 2005, p.19).

Desta forma, não podemos manter a visão simplista de que os interesses educacionais dos países que compõem o Mercosul e que visam ao estreitamento das relações através de acordos linguísticos serão, por si só, suficientes para garantir de forma democrática e crítica a manutenção e o desenvolvimento do espanhol como língua estrangeira no Brasil. O crescimento e o fortalecimento da língua estão ocorrendo mais por ações planejadas e embasadas, inclusive, em materiais didáticos de grande abrangência, desenvolvidos constantemente pela Espanha, tendo como base ações da iniciativa privada, com respaldo de órgãos governamentais do país, como se verá adiante.

2 DISPOSITIVO TEÓRICO E DISPOSITIVO ANALÍTICO DA/NAS POLITICAS LINGUISTICAS PARA O ENSINO DO ESPANHOL

O quadro teórico-metodológico que estrutura essa dissertação inscreve-se no escopo da Análise de Discurso de linha francesa pecheuxtiana. Nesse contexto é importante explicitar, inicialmente, o nosso entendimento de Política Linguística e, por conseguinte, qual é o seu papel em relação à promoção do espanhol no ensino brasileiro e no Mercosul.

Compreendemos que é preciso contextualizar historicamente a questão da política linguística enquanto interesse de pesquisa, considerando os deslocamentos propostos pela AD. Para tanto, faz-se necessário um breve percurso sobre a apropriação do termo "Políticas Linguísticas" bem como, seus desdobramentos reflexivos.

Segundo Calvet (2007, p. 12) o termo Política Linguística apareceu em 1959, em um trabalho de Einar Haugen, sobre os problemas linguísticos da Noruega. Neste trabalho, o autor buscava mostrar a intervenção normativa do Estado sobre a língua para construir uma identidade nacional, depois de séculos de dominação dinamarquesa.

Analisando a discussão de Haugen, Calvet explica que a Política Linguística nomeava uma preocupação com a relação entre o poder e as línguas, as decisões políticas sobre as línguas e respectivos usos na sociedade, cujos questionamentos eram realizados em relação a quais línguas podiam ser usadas em determinadas situações, oficiais ou não.

Calvet (2002) ressaltou ainda a relação entre a língua e a vida social focalizada pelas Políticas Linguísticas. Para o autor:

> Política Linguística é um conjunto de escolhas conscientes efetuadas no domínio das relações entre língua(s) e vida social, e mais particularmente entre língua e vida nacional. E quando se fala nas relações entre a língua e vida social, só o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas (CALVET, 2002, p.145).

É importante marcar aqui as posições teóricas metodológicas que marcam a inscrição da análise pretendida, nesse sentido é de grande relevância compreender o atravessamento e o modo de funcionamento do político no ensino da língua estrangeira. Desta forma a promoção de determinadas línguas, as ações do Estado sobre seus falantes e os modos como essas línguas são instrumentalizadas para determinados usos são os focos das políticas linguísticas na abordagem discursiva à qual nos propomos. Assim, consideramos o caso do espanhol,

língua de países que compõem o Mercosul e também da Espanha, cujas políticas se dividem enquanto efeito entre estes dois pólos.

No Brasil, conforme Oliveira (2005, p. 89), o termo Política Linguística passou a ser usado "somente no final do século XX e a estar presente nos debates, ficando ligado somente à educação formal". Porém, nem todos os pesquisadores de línguas têm desenvolvido uma compreensão sobre as possíveis ações em relação às línguas minoritárias e qual o papel da política linguística nestas ações. Retomando o que diz Calvet (2007), Oliveira (2004) considera que Política Linguística pode ser definida ainda como uma "determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade". Apresenta-nos, então, a Política Linguística, como sendo o conjunto de decisões que um grupo de poder, sobretudo um Estado[12] (mas também uma igreja ou outros tipos de instituições de poder menos totalizantes) toma sobre o lugar e a forma das línguas na sociedade e a implementação destas decisões. Ou seja, ele entende Política Linguística como um processo de adequação de uma língua em uma estrutura social, sendo que esta poderá, a partir dessa perspectiva, definir quem terá acesso ao poder e aos recursos econômicos desta determinada estrutura social.

É possível apontar que o uso do termo "Política Linguística" passa por um apagamento do que entendemos como político na Análise de Discurso. E conforme a fala de Orlandi (2002, p. 16) "o político se caracteriza como lugar de disputa dos princípios que regem a vida social em suas diferenças, sendo ele próprio a prática dessas diferenças".

Pode-se dizer, então, que Política Linguística é um mecanismo que as classes dominantes utilizam para exercer hegemonia linguística. O que temos então são funcionamentos balizados ora por silenciamentos, ora por dominâncias daquilo que comumente entende-se por Políticas Linguísticas.

Nesta mesma direção, podemos acrescentar os conflitos a que se refere Hamel (1988) Para este autor, "a política linguística está na base da ação dos Estados em relação às línguas, já que a presença e o uso das línguas em cada situação tornam-se uma questão política e constantemente permeada de conflitos e negociações" (HAMEL, 1988, p. 44).

[12] Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. Propomos uma lista empírica destas realidades que, é claro, necessitará de ser examinada pormenorizadamente, posta à prova, retificada e reelaborada. Com todas as reservas que esta exigência implica, podemos desde já considerar como Aparelhos Ideológicos de Estado as instituições seguintes (a ordem pela qual as enunciamos não tem qualquer significado particular): o religioso (o sistema das diferentes igrejas); escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares); familiar; jurídico; político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos); sindical; de informação (imprensa, radio etc.); cultural (Letras, Belas Artes etc.) (ALTHUSSER, 1998, p. 48-49)

No caso do espanhol, tal como aqui é tomado para estudo, é importante trazer para esta discussão o fato da promoção do espanhol peninsular – de acordo com a OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006), em detrimento da variedade rio-platense[13]. Nesses termos é que podemos nos inscrever na perspectiva discursiva enquanto ancoragem teórica.

A compreensão sobre o funcionamento dos sentidos de língua como parte das Políticas Linguísticas é desenvolvida pela Análise de Discurso, na medida em que a AD provoca os deslocamentos do político e do linguístico ao se conceber como um dispositivo "que coloca em relação, sob uma forma mais complexa do que uma simples co-variação, o campo da língua e o campo da sociedade apreendida pela história" (GADET *apud* ORLANDI, 1990, p.25).

Guimarães e Orlandi mostraram que os sentidos postos para o conceito de política linguística dependem sempre das diversas relações do sujeito da/nas formações discursivas. Os autores apontam que

> 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 inter-relação, de que a forma mais visível é a formulação específica das políticas linguísticas. A noção de política linguística aqui adquire um sentido outro. Ao se definir que língua se fala, com que estatuto, onde, quando e os modos de acesso a ela – pelo ensino, pela produção de instrumentos linguísticos, pelo acesso às publicações, pela participação em rituais de linguagem, pela legitimação de acordos, pela construção de instituições linguísticas, etc. – está-se praticando as várias formas das políticas da língua ao mesmo tempo em que, para identificá-la, se está produzindo seu conhecimento, sua análise, e está-se dando a ela uma configuração particular (GUIMARÃES; ORLANDI, 1996, p.13).

Considerando, então, que os usos da língua comparecem nos sentidos que a ela foram atribuídos historicamente, e que as práticas que interferem na língua são práticas políticas, conforme propõem os autores, podemos verificar que há sempre, nas 'Políticas Linguísticas', aquilo que elas evidenciam e aquilo que elas silenciam. Relações de dominância e silenciamentos possíveis. Por isso "não há língua nacional que não se constitua nesse movimento de confrontos, alianças, oposições, ambiguidades, tensões com outras línguas. A relação língua/ nação é, pois, matizada por muitos processos e é só na relação de uma consistência histórica singular entre a língua e seus falantes que podemos compreendê-la, avaliá-la (ORLANDI, 2002, p. 41).

[13] É uma variante do espanhol falada principalmente nos arredores do Rio da Prata, particularmente na região da província de Buenos Aires, na província de Santa Fé e no Uruguai. Retomaremos esses pontos durante o processo de análise nas marcas discursivas nos materiais analisados.

A língua nos fundamenta como povo, através dos séculos, ou seja, há uma relação muito grande entre a língua e processos de identificação, histórica e por extensão linguisticamente, não só em relação ao presente, como também ao passado, pois cada língua tem sua história. Como nos diz Orlandi, (2001, p.15) na perspectiva da Análise de Discurso, "tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimento, relações de poder, constituição de identidades, ou seja, é muito mais que um meio de comunicação. Por isso Discurso é efeito de sentidos entre interlocutores", isto é, efeito de sentido entre locutores e na sua contrapartida.

Conforme Morello (2009, p.33) "pelas línguas se constituem vínculos sociais, ou seja, modos de relação que os sujeitos estabelecem entre si e com o espaço habitado". Ainda segundo a autora "na medida em que se representa um saber sobre a língua, instala-se uma língua, a saber, e a conhecer, fato no qual administra uma divisão na relação do sujeito com o que ele sabe e que interfere na posição da autoria" (MORELLO, 2004, p. 109).

Neste tangente é importante trazermos para nossa discussão a perspectiva da noção de autoria a partir da AD. Para Orlandi (2007) o discurso como já mencionamos funciona como efeito de sentido entre locutores e na sua contrapartida, o texto, como sendo uma unidade que podemos, empiricamente, representar como tendo começo, meio e fim, uma superfície linguística fechada nela mesma, assim também consideramos o sujeito como resultando da interpelação do indivíduo pela ideologia, mas o autor, no entanto, é representação de unidade e delimita-se na prática social como uma função específica do sujeito. Ainda segundo Orlandi (2007) há na base de todo discurso um projeto totalizante do sujeito, projeto que o converte em autor, que é o lugar em que se realiza esse processo totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. Como o lugar de unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude. Coerência e completude imaginárias.

Orlandi (2007) também crê que é útil distinguir algo que faz parte da reflexão da Análise de Discurso como um seu princípio. É a distinção entre o real e o imaginário. O que temos, em termos de real do discurso, é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição, constitutivas tanto do sujeito como do sentido. De outro lado, em nível das representações, temos a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não contradição, na instância do imaginário. É por essa articulação necessária e sempre presente entre o real e o imaginário que o discurso funciona. É também dessa natureza a distinção (relação necessária) entre discurso e texto, sujeito e autor. (ORLANDI, 2007, p. 74)

Nesta perspectiva para Orlandi (2007), a autoria é uma função do sujeito. A função-autor que é uma função discursiva do sujeito estabelece-se ao lado de outras funções, estas enunciativas.

Por isso, para Orlandi (1995, p.29), "a questão da língua que se fala e a necessidade de nomeá-la, é uma questão necessária e que se coloca impreterivelmente aos sujeitos de uma dada nação".

> A constituição das nações europeias corresponde a uma profunda transformação das relações sociais (nascimento do capital mercantil, urbanização, mobilidade social, extensão das relações comerciais etc.), aí compreendidas em seus aspectos religiosos (reforma (1517) e Contra-Reforma). A expansão das nações acarreta indiscutivelmente uma situação de luta entre elas, o que se traduz, ao final, por uma concorrência, reforçada porque institucionalizada, entre as línguas. A velha correspondência uma língua, uma nação, tomando valor não mais pelo passado, mas pelo futuro, adquire um novo sentido: as nações transformadas, quando puderam, em Estados, estes vão fazer da aprendizagem e do uso de uma língua oficial uma obrigação para os cidadãos (AUROUX, 1992, p. 49)

Porque a questão da língua que se fala toca os sujeitos em sua autonomia, em sua identidade, em sua autodeterminação.

Também se observa esse fato em relação à língua espanhola na qual não há uma preocupação em repassar aos alunos as variedades linguísticas existentes nos países que compõem o Bloco, e sim da Espanha, considerada língua de prestígio, pura, ou seja, conforme Calvet (2002, p. 156) "são os povos não as línguas, que são dominados (ou dominantes)." Dito de outro modo, o político atravessa a língua, tal funcionamento determina as relações de dominância e silenciamentos do/no laço social.

Para Orlandi (2002, p. 93) "a relação entre 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". É interessante observar a fala de Guimarães e Orlandi (1996, p. 14) de que "a língua e os instrumentos linguísticos são objetos históricos que estão intimamente ligados à formação do país, da nação, do Estado", isto é, pertencem ao país e à medida que este vai se consolidando como nação a língua também se consolida.

A língua mobiliza uma memória discursiva e conforme Payer (2006, p. 12) "a língua, em seu modo específico de inscrição histórica e de existência material, consiste, pela memória discursiva que a acompanha, de um material inseparável do sujeito que ela constitui".

Em função de fatos linguísticos - discursivos desta natureza que, como exposto, manifestam um modo de reaparecimento difuso das línguas silenciadas, e pelas questões que se configuram nas investigações sobre memória e língua na situação de imigração, deparamo-

nos com a necessidade de estabelecer um contraponto teórico entre a noção de língua nacional, entendida como a língua a partir da qual o estado regula a presença das outras (GUIMARÃES, 2002) e a noção de língua materna, entendida como uma dimensão da linguagem que é da ordem da memória discursiva. E memória discursiva entendida como o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. (ORLANDI, 2007, p. 30).

Para Payer (2006) não só a língua materna e a língua nacional não coincidem, como também elas se encontram em uma forte tensão entre si, tanto na história, como línguas distintas concorrentes, como também na atualidade, pelos efeitos de memória ligados a essa história, que afetam o sujeito em seus processos de identificação. Língua nacional e língua materna, no sentido exposto acima, funcionam em um batimento, de um modo tal que se torna impossível ao sujeito transitar do estatuto de sua língua materna (familiar) ao da língua nacional (da escola) sem ter de mudar de materialidade linguística.

Essa relação – língua materna/língua nacional – pode ser compreendida também no que diz respeito à aprendizagem de uma segunda língua, quando discutimos a questão da nação. Assim temos um funcionamento do político da/na língua “nação”.

Para melhor explicitar o entendimento que temos sobre a relação entre política linguística e silenciamento, deveremos considerar, inicialmente, que as políticas são práticas discursivas que como tais se estruturam a partir de condições de produção históricas, sociais e ideológicas.

As condições de produção, de acordo com Pêcheux (1990) e Orlandi (2007), compreendem, fundamentalmente, os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória determina a inscrição, “aciona”, ou faz valer, as condições de produção é fundamental. Se considerarmos as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. Mas, se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

É pelo sentido amplo que nosso recorte se coloca, o funcionamento do político no ensino da língua espanhola. E, nessa esteira, a relação que evidenciamos acima sobre língua/nação o que temos é uma ‘soberania’ da ‘nação hispânica’ sobre uma “não nação” latino-americana. Tal funcionamento reforça os efeitos de sentido de colonizadores e colonizados, ou seja, retoma as relações de dominância por um lado, e de silenciamento por outro.

Nessa perspectiva, em nossa investigação, as condições de produção determinam o que pode e deve ser dito. Esse poder e dever funcionam a partir de um interdiscurso, ou seja, um dito em outro lugar e independente que, como evidência, passa a fazer parte do imaginário social. Este imaginário se incorpora às práticas sociais.

As evidências como condição do dizer e o que não é dito, ou poderia ser dito de outra forma constitui-se no interesse de compreensão da Análise de Discurso (PÊCHEUX, 1969; ORLANDI, 2007), e que aqui interessa na medida em que ajuda a refletir sobre o fato de que o dizer já apaga e silencia sentidos. A ideologia, nesta concepção da Análise de Discurso significa justamente a impossibilidade de dizer fora das evidências. Por isso, conforme Morello[14] podemos dizer que todos os sentidos, inclusive o de língua e do espanhol como língua, são produzidos como evidência, e assim se projetam no imaginário social.

Mobilizamos assim a noção de "memória como interdiscurso" (ORLANDI, 1990) que disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

> Propomos chamar de interdiscurso a esse "todo complexo dominante" das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade -contradição- subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas (PÊCHEUX, 1997, p. 162)

Ou seja, interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para "as palavras tenham sentido é preciso que elas façam sentido". Quando pronunciamos algo, filiamo-nos a uma rede de sentidos, por isso nosso discurso depende de nossa relação com a língua e a história por meio da ideologia.

O interdiscurso é da ordem do saber discursivo, memória afetada pelo esquecimento, ao longo do dizer. Para Pêcheux (1988) há duas formas de esquecimento inerentes ao discurso o:

> número 2 pelo qual todo sujeito-falante "seleciona" no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, forma ou sequência, e não outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada.
> E de esquecimento número 1, para o qual apelamos à noção de sistema inconsciente para caracterizar outro esquecimento, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, encontrar-se no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o esquecimento nº 1 remete, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que esse exterior determina a

[14] Anotações de aulas.

> formação discursiva em questão, ou seja, já faz parte do seu discurso, é o esquecimento de toda a comunidade. (PÊCHEUX, 1988, p. 173)

Por isso a opção que fazemos por dizer dessa forma e não daquela é semiconsciente ou inconscientemente motivada. Nesta perspectiva, para Orlandi (2007) o esquecimento número dois

> é o da ordem da enunciação no qual ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro. Este esquecimento produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não com outras, que só pode ser assim, parecendo ou gerando um efeito, uma relação natural entre palavra e coisa. Mas este é um esquecimento parcial, semiconsciente e muitas vezes voltamos sobre ele, recorremos a esta margem de famílias parafrásticas, para melhor especificar o que dizemos. É o chamado esquecimento enunciativo e que atesta que a sintaxe significa: o modo de dizer não é indiferente aos sentidos. (ORLANDI, 2007, p. 35)

E o esquecimento número um consiste, conforme a fala de Orlandi (2007), na retomada de algo que já foi dito, é o esquecimento ideológico:

> é a da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando na realidade, retomamos sentidos pré-existentes. Esse esquecimento reflete o sonho adâmico: o de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significariam apenas e exatamente o que queremos. Na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como se originando em nós: eles são determinados pela maneira e é por isso que significam e não por nossa vontade (ORLANDI, 2007, p. 35).

Em nossa análise, apontamos que ao longo da história, o saber discursivo foi produzindo dizeres, um deles é de que o espanhol peninsular é o “puro”, de prestígio, o que deve ser falado e este fato determina a direção das políticas linguísticas, bem como suas contradições, conforme aqui estão sendo consideradas como objeto de estudo.

Por meio desses dizeres, desses discursos “legitimadores” produzidos como legítimos, podemos retomar a fala de Orlandi (1988, 1990 e 2002) para a qual há duas concepções de língua: a língua imaginária e a língua fluida:

A língua imaginária é aquela que os analistas fixam com suas sistematizações, seus modelos de sistematização, fundados nos estudos linguísticos (gramaticais), produzem suas obras, objetos-ficção não contextualizados: línguas-sistemas, normas, coerções, línguas-

instituições, a-históricas. Assim como há vários modos de produzir a língua imaginária, há várias consequências que dela decorrem. Por isso, para Orlandi (1988)

> A língua imaginária não é inofensiva, não deixa de ter seu efeito sobre o real. E isso tem duas direções: a. para a história da língua, onde vemos que ela obriga a passar pelas coerções, coloca paradigmas e controla o uso e a forma da língua; b. para o cientista, já que ela não permite que se observe qualquer fato da língua, de qualquer maneira, em qualquer perspectiva (ORLANDI, 1988, p. 30).

Já a língua fluida é aquela que não se deixa imobilizar nas redes dos sistemas e das fórmulas. Que pode ser observada e reconhecida quando focalizamos os processos discursivos, através da história da constituição de formas e sentidos, tomando os textos como unidades (significativas) de análise, no contexto de sua produção.

Nessa perspectiva podemos denominar a língua de "prestígio", ou seja, a língua espanhola da Espanha, como a língua imaginária, aquela construída como uma imagem de língua, que no jogo ideológico está relacionada a um lugar de poder, a uma homogeneidade nacional, ou seja, à Espanha.

Assim, por exemplo, com a implantação dessa Lei 11.161 (de 05/08/2005), constatamos que há um silenciamento em relação aos países que compõem o Mercosul. Como fala Orlandi (2007), o silêncio não é ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso. Em condições dadas, fala-se para não dizer (ou não se permite que se digam) coisas que podem causar rupturas significativas na relação de sentidos, ou seja, o silêncio é aquilo que é apagado, deixado de lado, excluído.

Orlandi (1990) a partir de suas reflexões nos apresenta outra vertente do não-dito, a do silêncio que se origina do fato de que a linguagem é política (porque o sentido sempre tem uma direção, é sempre dividida) e que todo poder se acompanha de um silêncio, em seu trabalho simbólico. É o que a autora chama de "política do silêncio" e que se subdivide em duas formas de exercício de significação: a) o silêncio constitutivo, ou seja, a parte do sentido que necessariamente se sacrifica, apaga-se, ao se dizer. Toda fala silencia necessariamente outras falas. A atividade de nomear é bem ilustrativa: toda denominação circunscreve o sentido do nomeado, rejeitando para o não sentido tudo o que nele não está dito; b) o silêncio local: do tipo da censura e similares; esse silêncio é que é produzido ao se proibir alguns sentidos de circularem, ou seja, àquilo que é proibido dizer em certa conjuntura.

Entretanto como o silêncio não fala, não é possível traduzi-lo em palavras. Desse modo, para Orlandi (1990) são os mecanismos mesmo de funcionamento dos diferentes processos de significação que mostram o silêncio que se procura explicitar. Para a autora o

que existe não é o vazio, mas o silêncio que significa no contexto em que se produz. Distinguindo assim três formas de silêncio: o silêncio constitutivo e o silêncio local que já imprimem um recorte (entre o dito e o não-dito) no seu modo de significar, são partes da chamada política do silêncio, inscrevem-se, portanto no domínio do poder – dizer. E o fundador que não recorta: ele significa em si. E é ele que determina a política do silêncio: é porque significa em si que o "não dizer" faz sentido e faz um sentido determinado. É o silêncio fundador que sustenta o princípio de que a linguagem é política (ORLANDI, 1990, p. 49- 51).

Orlandi (1990) também fala a respeito do discurso entre colonizador e colonizado e do silenciamento provocado pela sedução de modelos e padrões estrangeiros, aos quais os colonizados outorgam a autoridade sobre o que é certo ou errado.

> [...] silenciamos sobre o fato de que, ao longo de nossa história, construímos a posição sujeito autor de conhecimento com nossas próprias formas sentidos, há um grande fascínio pelos modelos e pela pretensa "autoridade" de estrangeiros, e que lhes outorgamos autoridade quando não somos críticos e reproduzimos a "eterna" relação entre colonizadores e colonizados (ORLANDI, 1990, p.52).

Podemos dizer que essa contradição, em relação às Políticas Linguísticas de promoção da língua espanhola no Brasil, mostra-se na medida em que a Espanha ocupa a posição de autoridade (dominância) sobre a língua.

As relações de contradição da/na língua espanhola no Brasil são textualizadas nessa lei, pois, de certo modo, sua promulgação inaugura uma "nova" forma de dizer, estabelecendo um marco inicial, de onde uma nova rede de dizeres possíveis sobre a língua espanhola poderá emergir.

Diante do exposto, podemos dizer que na perspectiva discursiva, faz parte da compreensão da dimensão política da língua aquilo que se pode indicar como determinando seu sentido, pelas condições históricas de sua produção.

Assim, a mobilização do conceito de Políticas Linguísticas[15], tal como o entendemos, é afetado pelas condições de produção das línguas e seus falantes do/discurso. Por outro lado, tal conceito marca e determina sentidos das línguas e seus falantes no laço social. É nesse sentido que este conceito de política linguística é aqui considerado, enquanto prática social e política marcada enquanto discurso por suas condições sociais, históricas e ideológicas.

[15] A especificação desse campo de pesquisa é recente no Brasil. Para mais detalhes, ver, entre outros, Políticas Linguísticas e Políticas Públicas de G. M. de Oliveira, 2010.

Em síntese, ao trazer este conjunto de considerações, o fazemos para explicitar que, em nossa compreensão o que comumente se trata como de Políticas Linguísticas na perspectiva discursiva são posições discursivas em contradição. Dito de outro modo, as relações de poder existentes entre as línguas, como são apresentadas, desenvolvidas, como são ensinadas, representadas e divulgadas são posições discursivas politicamente assumidas.

Estas "Políticas Linguísticas" referem-se também a questões ligadas aos direitos e memória de uma língua, pois, segundo Oliveira (2008), o reconhecimento da diversidade linguística e cultural da América Latina e a implementação de Políticas Linguísticas e culturais para essa diversidade é parte integrante das sociedades contemporâneas e as formas de cidadania emergente. Discursivamente neste contexto pode ser identificada determinada posição do sujeito na formação discursiva, relativa à política de expansão do espanhol no Brasil.

Assim, uma das consequências, conforme Morello (2009), no uso do conceito de Política Linguística, pode ser compreendido como ação que "modifica" as condições históricas constitutivas da língua e que são, ao mesmo tempo, por ela constituídas. Discursivamente, no entanto, sabemos que as condições históricas são determinantes. Nesse sentido as "velhas" negociações Portugal/ Espanha continuam ressoando nas relações de dominância entre seus colonizados.

Por conta disso, se nas situações discursivas poderemos observar o silenciamento como uma questão presente e marcada na língua, a Política Linguística interfere nas condições de produção dos sentidos silenciados ou evidenciados, transformando as maneiras pelas quais são tomados na história.

Para dar continuidade às nossas discussões teóricas e situar a análise, traremos, no próximo capítulo, o ensino da língua espanhola como língua estrangeira e a Lei 11.161/2005 nesse contexto.

3 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO DA LINGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: A LINGUA ESPANHOLA E A LEI 11.161/2005

Neste capítulo apresentaremos a trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, principalmente da Língua Espanhola e das leis que o sustentaram, destacando a Lei 11.161/2005, sua importância para a promoção do Espanhol no Brasil e as Políticas Linguísticas desenvolvidas para esta promoção.

No Brasil, o ensino oficial de línguas estrangeiras (francês, inglês e alemão), iniciou em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, pois, segundo Picanço (2003), até então, as línguas estrangeiras eram usadas por imigrantes e colonizadores, ensinadas em casa como língua materna, juntamente com os costumes preservados da cultura de origem.

Depois da revolução de 1930, quando se implantou o Ministério de Educação e Saúde Pública, os alunos de 1ª a 4ª séries tinham aulas de ensino de Língua Estrangeira, sendo 9 anos para o Francês e 8 para o Inglês. Depois, com a Reforma Capanema em 1942, o ensino tornou-se patriótico por excelência, promovendo entre os estudantes a compreensão da continuidade histórica da pátria. O ensino das línguas estrangeiras foi implantado de 5ª até 8ª série, sendo três anos para o inglês e quatro para o francês (PICANÇO, 2003).

Ainda, segundo Picanço (2003), a presença do francês era muito forte, devido à influência humanística europeia, vindo ao encontro dos anseios de “refinamento” da aristocracia rural. Após a independência do país, no período do Império, a aprendizagem da língua estrangeira era atrelada ao poder político e econômico, contudo, a elite assegurava o monopólio do saber.

O espanhol, que até então não havia figurado como componente curricular foi escolhido para compor os programas oficiais dos cursos: científico e clássico, através do decreto-lei nº. 4.244/1942, ministrado na 1ª série do curso clássico e na 1ª série do curso científico (PICANÇO, 2003).

Também naquela época, os professores privilegiavam a literatura consagrada e “noções de civilizações” e o espanhol era identificado como a língua de autores consagrados, como Cervantes, Becker e Lopes da Vega. Era uma língua que vinha ao encontro dos ideais políticos brasileiros, pois, através dela eram apresentados os grandes heróis nacionais como El Cid e outros que lutavam por seu país em grandes aventuras, servindo como “modelo” aos

demais países que queriam enfatizar e intensificar o amor à pátria, um nacionalismo sem questionamentos ou conflitos com o governo vigente.

Outro fator que contribuiu para a implantação do Espanhol foi o mercado editorial espanhol, que naquela época estava bastante desenvolvido. Como havia "falta" de livros didáticos no Brasil, o governo começou a importá-los da Espanha. Nestes livros e compêndios de língua espanhola, a importância conferida à literatura, à história e aos costumes é flagrante (PICANÇO, 2003).

Porém, com a chegada do cinema falado, a língua inglesa começou a se infiltrar na cultura brasileira e a ameaçar o domínio francês. Segundo Moura (1988), em 1940, o Brasil foi literalmente invadido por missões de "boa vontade" americanas, compostas de professores, universitários, jornalistas, publicitários, artistas, militares, cientistas, diplomatas e empresários – todos empenhados em estreitar laços de "cooperação" com brasileiros – além de múltiplas iniciativas oficiais. A partir dessa década, a língua inglesa começou a expandir-se no Brasil, ao mesmo tempo em que se consolidava como idioma hegemônico na economia e na política mundiais.

Na década de 60, foi realizado um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos, denominado MEC/USAID[16]**,** por meio da Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional, visando uma dita "modernização do sistema educacional do Brasil", cujo alvo principal seria realizar uma reforma universitária, enfatizando o ensino da língua inglesa.

Nesta época, durante as décadas de 60 e 70, a Espanha enfrentava uma Guerra Civil, os países da América Latina viviam sob regime totalitário. Esta situação fazia com que estes países fossem considerados menos desenvolvidos, atrasados e o espanhol passou a ter um status pouco relevante. Durante as décadas seguintes, o idioma teve que recuperar seu "glamour" e importância, tanto no mundo econômico como no cultural (PICANÇO, 2003).

A Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 transformou ainda mais o espaço de ensino de língua estrangeira no Brasil, já que introduzia conteúdos que seriam "voltados ao desenvolvimento econômico imediato" e, além disso, deixava a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação a opção pelo ensino de línguas. Criavam-se os cursos

[16] Os **MEC-USAID** foram uma série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. MEC-USAID. **Glossário**. História, Sociedade e *Educação* no Brasil. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm>. Acesso em: 5 jul. 2011.

profissionalizantes com o objetivo de formar mão de obra barata qualificada, e, assim, o ensino de línguas passou a ser enfaticamente instrumental, servindo como apoio, uma ferramenta para determinados fins, o que incentivou a opção somente pela permanência do inglês nas instituições escolares.

Este cenário contrapõe-se ao ideal do ensino de idiomas praticado até meados do século XX, que seria contribuir para a construção do espírito dos jovens, contribuindo também para a sua formação humanista (PICANÇO, 2003).

Segundo Lopes (2000), mais uma vez trocava-se a tecnologia "civilizatória" pela exploração da natureza e do trabalho humano, e o ensino de línguas foi claramente apresentado como um instrumento ideológico.

Em 22 de dezembro de 1976, a Resolução nº. 58 tornou obrigatório o ensino da língua estrangeira no Ensino Médio e recomendava o espanhol em nível de 5ª a 8ª série, resgatando, ainda que parcialmente, o seu lugar nessa esfera. Segundo Picanço

> Entre os fatores que promoveram o crescimento do espanhol no mundo estão a redemocratização da America Latina, fazendo com que muitos países se tornassem promissores mercados de consumidores de tecnologia e produtos industrializados importados de países asiáticos, e os investimentos feitos na Espanha, pela Comunidade Europeia, para fortalecer o país. Tudo isso fez do espanhol, na década de 90, o segundo idioma mais usado comercialmente no mundo (PICANÇO, 2003, p.69).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, introduziu a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira, a partir da 5ª série do ensino fundamental, possibilitando também à unidade escolar trabalhar com mais de uma língua estrangeira ao mesmo tempo, dando um novo impulso à aprendizagem de um idioma estrangeiro. O Artigo 26, § 5º, da LDB dispõe: "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".

Observa-se, a partir dessa Lei, que o campo de ensino da língua estrangeira passou a ser valorizado por ser obrigatório, abrindo novas oportunidades, não só para o inglês, que já era até então a língua estrangeira mais procurada, mas também para outras, incluindo o espanhol.

Com o advento do Mercosul, a língua espanhola destacou-se no Brasil como a grande opção no ensino de línguas estrangeiras, atendendo não só a interesses comerciais, mas também às necessidades de integração linguístico - cultural dos países do Cone Sul. Inclusive,

foi assinado em 1992, o "*Plan Trienal para la Educación en el MERCOSUR*", e que proveria professores para ministrarem aulas nas línguas oficiais: Português e Espanhol. Entretanto, o que constatamos é a inexistência de uma Política Linguística bem definida para o Mercosul.

Para aprofundar a exposição levaremos em conta, a seguir, as instruções da Lei 11.161/2005, e posteriormente a sua implantação nos Estados brasileiros.

3.1 A LEI nº. 11.161

Como mencionamos, um fato importante no que se refere às Políticas Linguísticas no Mercosul foi a sanção da Lei nº. 11.161 (05/08/2005) que tornou obrigatória a oferta da língua espanhola nos currículos plenos das escolas públicas e privadas, de matrícula facultativa para os alunos. Percebeu-se aí, o desejo de estabelecer uma nova relação com os países hispânicos.

Reza a Lei 11.161/2005:

> Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:
> 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.
> § 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.
> Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

Como se pode ler, o texto diferencia a implementação da lei no ensino público e no privado, além de, ao analisar os modos de implantação desta lei, constatamos que ela apresenta-se com certos apagamentos, que tornam opacas as formas de como será ministrada a disciplina de língua espanhola nas escolas.

Como aponta Jaeger (2009, p.33), a maneira como são conduzidas as questões referentes à escolha e ao estudo de línguas estrangeiras em um contexto institucionalizado, como é o sistema oficial de ensino do país, silencia, de certo modo, as outras maneiras de se conduzir a questão da escolha da língua estrangeira ou de suas variedades.

Esta afirmação de Jaeger é mais relevante porque se um dos objetivos da lei era possibilitar uma maior integração entre os países do Mercosul, isso é silenciado[17] na própria lei, já que não se menciona o Mercosul.

Aprofundando a explanação, observando os modos de implantação da Lei notaremos de imediato que na prática ocorre algo muito diferente, como se pode constatar através do estudo realizado em relação à implantação do ensino do espanhol nos Estados brasileiros, já que em algumas escolas, nas quais já havia a disciplina de espanhol os professores contratados não tinham habilitação ou conhecimento da língua espanhola, sendo apenas graduado em letras, único requisito solicitado.

Retornando à questão da rede pública e privada, a lei instrui que, no ensino público, sejam implantados Centros de Ensino de Língua Estrangeira, os quais poderiam ser de outros idiomas, e não necessariamente que houvesse a obrigatoriedade da implantação do espanhol nas escolas. Por outro lado, as escolas particulares podem inscrever seus alunos em cursos de idiomas que e, ao final podem apresentar certificados de participação.

Além deste aspecto, o texto da Lei se refere aos sistemas públicos de educação, indicando que os responsáveis por essa implantação não serão as escolas, mas as Secretarias de Educação. Este é o caso das escolas estaduais, nas quais quem determina o currículo a ser implantado são as Secretarias Estaduais. Paralelamente, nas escolas particulares quem decide sobre as ações são os seus conselhos deliberativos, para posteriormente serem aprovadas pelo Conselho Regional de Educação.

Devido a diversos fatores, dentre eles a falta de professores habilitados, a inexistência de concursos na maioria dos estados brasileiros e o fato de poucas universidades oferecerem o curso de graduação em Letras/ Espanhol, as escolas públicas mostram-se despreparadas para atender às instruções da Lei. Além disso, tem-se a situação de “favoritismo” por uma de suas variantes - o espanhol da Espanha, como fala Fernández:

> El éxito cosechado durante los últimos años por la música y la literatura hispanas en el ámbito internacional es una realidad, como lo es la simpatía que España despierta

[17] Como fala Orlandi (2007, p. 73), a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo, certamente se apagam necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação dada. Esse tema será retomado mais adiante.

> por sus manifestaciones artísticas y culturales, a las que no es ajeno el deporte. Desde este punto de vista, puede percibirse en Brasil una inclinación hacia lo español, incluida la lengua española en sus modalidades europeas, que no existe, al menos en un mismo nivel, hacia lo hispano de los países americanos circundantes. (FERNÁNDEZ, 2005, p.21)

Antes de aprofundar este tema, o que será feito no próximo capítulo, examinamos, na sequência, a situação de implantação do Espanhol nas diversas regiões brasileiras, destacando onde a Lei 11.161/05 está sendo aplicada, em quais ainda estão desenvolvendo projetos para que seja implantada e, também, em quais já houve avanço significativo, e as marcas percebidas/atravessamentos de sentidos em relação às dominâncias e silenciamentos observados na relação Brasil- países hispanofalantes pertencentes ao Bloco e Brasil- Espanha.

3.2 O ENSINO DO ESPANHOL NAS REGIÕES BRASILEIRAS

A partir de um levantamento realizado, foi possível verificar como está sendo implantado o ensino do espanhol nas regiões brasileiras. Este levantamento encontra-se no Apêndice, no qual poderão ser observados os cursos de licenciatura em Espanhol, as ações para a formação de professores, as ações no sistema escolar e os acordos e convênios que existem nos estados brasileiros. Por estas ações, torna-se possível, em nosso ponto de vista, acompanhar a situação do espanhol nos estados brasileiros, diante das resoluções da Lei 11.161/05, e ao mesmo tempo, constatarmos que a Espanha através de sua Política Linguística bem definida está sendo uma das maiores beneficiadas em relação à implantação dessa Lei**,** enquanto por um lado há um silenciamento em relação aos países que compõem o Mercosul, como nos lembra Orlandi ao definir o conceito de silêncio constitutivo (2007, p. 24) “o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente “outras” palavras). Por outro lado, há uma dominância em relação à Europa, já que observaremos a presença da *Consejería de Educación* da Embaixada Espanhola em praticamente todos os Estados atuando por meio de convênios, parcerias nos cursos de formação aos professores de espanhol, bem como na editoração do material didático.

Portanto assim como a Espanha está sendo difundida por meio dos materiais didáticos, também o é por meio dos cursos e parcerias que vem realizando em determinados Estados brasileiros, isto é, há o imaginário de que ela é a “dona” da língua espanhola. Ou seja, um dos

pontos da ideologia do colonialismo é estabelecer a superioridade do colonizador e as consequentes inferioridade e dependência do colonizador (LOPES, 2000, p. 47).

Como já mencionamos o europeu nos constrói, somos marcadamente constituídos pela "civilização" europeia, culta e histórica, e segundo Lopes (2000, p.47) "um dos interesses da indústria cultural do imperialismo é produzir convicções nas pessoas, grupos e classes sociais envolvidos nas relações imperialistas".

Nestes termos textualizamos primeiramente a região norte, que poderá ser observado nos quadros do Apêndice, na qual foram analisadas as marcas que mencionamos anteriormente sobre os silenciamentos e dominâncias no ensino do espanhol no Brasil, atravessados por sentidos do espanhol da Espanha (europeu) em relação ao espanhol latino-americano, no qual as parcerias e acordos predominam.

Vale a pena refletir como nos fala Orlandi (1990, p. 122) é pelo silenciamento, que sabemos que um discurso diz para não deixar que se digam as "outras" palavras. Esses índices nos dirigem para o mecanismo pelo qual as palavras se desdobram em outras palavras.

Uma das principais marcas que percebemos como já mencionamos anteriormente, em relação ao ensino do espanhol nesta região é a dominância dos acordos e convênios entre os Estados brasileiros por meio das Secretarias de Educação, do Ministério da Educação e a *Consejería de Educación* da Embaixada Espanhola. Além dos acordos existem também bolsas de estudos financiadas pelas Instituições financeiras espanholas, principalmente pelo banco Santander, um dos maiores financiadores da divulgação do espanhol no Brasil, segundo Valle e Villa (2008).

Nesse tangente constatamos que os acordos e as políticas são feitos em âmbito nacional e se apaga aí que a questão que motivou este acordo é uma questão local, da fronteira e projeta-se para o âmbito nacional, porém não falar dos Estados que fazem parte do Mercosul consequentemente silencia-se a materialidade dessa relação língua portuguesa – língua espanhola (a materialidade está na fronteira) que é jogado para o âmbito nacional, silenciando assim o sujeito latino-americano que fala espanhol na fronteira. Com isso torna-se possível o deslocamento para a relação Espanha – Brasil.

Portanto, a relação que é originariamente de sujeitos falantes constituídos materialmente na fronteira, passa a ser uma relação de "política linguística" internacional (português-espanhol) em favor do capital (Banco Santander, Telefônica, Instituto Cervantes). E assim o Mercosul acaba sendo apenas fachada para a entrada do capital estrangeiro espanhol. Ou seja, interessa menos as relações as relações de fronteira e mais a política-econômica.

A partir desses fatos e das propostas da Análise do Discurso, constatamos as relações de poder a que vem se sujeitando o discurso de "dominância" do ensino do espanhol no Brasil, enquanto comprometido com o que denominamos discurso fundador, que segundo Orlandi (2003) é o que instala as condições de formação de outros, filiando-se à sua própria possibilidade, instituindo em seu conjunto um complexo de formações discursivas, uma região de sentidos, um sítio de significância que configura um processo de identificação para uma cultura, uma raça, uma nacionalidade.

Continuando nossa análise em relação ao ensino do espanhol no Brasil, observamos algumas marcas instaladas na fala de Laseca[18] (2008), pois segundo ele houve um aumento do mercado editorial a partir da Lei 11.161/2005.

> Basta dizer que a empresa que mais foi beneficiada com as licitações do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e do PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio) foi a Editora Moderna, *integrada no grupo espanhol Santilhan*a. Isso supôs que, como se pode ver, o Brasil representou em 2007, 42,76 do total de exemplares vendidos pela editora, significando uma quantidade igual à soma dos mercados da Espanha, México, Venezuela e República Dominicana (LASECA, 2008, p. 252).

Aqui observamos o discurso mercadológico, no qual há um lucro na editoração dos materiais, comprovado por meio de pesquisas e que interessa à Espanha, ou seja, estas empresas têm objetivos e estratégias para promover o espanhol como uma atividade lucrativa.

Também ainda conforme Laseca (2008), em relação aos cursos de formação continuada

> Neste sentido, gostaríamos de destacar que, sinceramente, pensamos que nenhuma instituição nacional ou estrangeira colaborou mais na atualização do conhecimento dos professores brasileiros de espanhol do que a Consejería de Educación da Embaixada da Espanha em Brasília, mediante duas modalidades: os Cursos de Atualização Didática para professores de Espanhol e os cursos Interuniversitários de Atualização Didática para professores de Espanhol (LASECA, 2008, p. 248).

Este sistema de cooperação interuniversitária permite que os cursos tenham reconhecimento oficial da Espanha e do Brasil, que sejam gratuitos, e um dos maiores interesses da indústria cultural do imperialismo é produzir convicções nas pessoas, grupos e classes sociais envolvidos nas relações imperialistas. Segundo Lopes (2000, p. 47) o ensino da língua está sendo claramente tomado como um instrumento ideológico. E retomando as falas de Orlandi (2002) e Pêcheux (1997) a ideologia se materializa no discurso, enquanto conjunto

[18] LASECA, Álvaro Martinez-Cachero. O Ensino do Espanhol no Sistema Brasileiro, 2008 – Embajada de España em Brasil – Consejería de Educación

de valores, crenças que constituem os sujeitos. Ou seja, são as ideologias que constituem os sujeitos, porque a ideologia circunscreve um espaço social de práticas e condutas a partir das relações sociais concretas.

Segue a fala de Laseca (2008) sobre a expansão do ensino do espanhol no Brasil e aqui percebemos o funcionamento ideológico produzindo efeitos de dominância. Dito de outro modo, uma posição marcada pelo colonialismo, cuja posição é estabelecer a superioridade (dominância) do colonizador e a consequente inferioridade e dependência do colonizado. Por isso, o sujeito, para Pêcheux, além de social é histórico, por conseguinte, ideológico, e dotado de inconsciente. Fundamentados nesta fala, podemos afirmar que a constituição do sujeito da Análise de Discurso articula fortemente o social (a relação com a história) e o inconsciente (a relação com o dizer do outro). (PÊCHEUX *apud* INDURSKY, 2000, p. 71)

> Neste processo de implantação do espanhol no Brasil em que nos encontramos atualmente, achamos que muitas pessoas podem colaborar. Certamente a totalidade dos países de língua hispânica assim como aqueles mais próximos geograficamente e que se integram junto com o Brasil em estruturas supranacionais, como aqueles que contam com mais possibilidades técnicas e econômicas, considerando sempre que a quem corresponde a iniciativa são as autoridades educativas brasileiras (LASECA, 2008, p. 248).

Neste tangente podemos nos remeter à fala de Hamel, sobre as relações entre as línguas e as práticas discursivas que são evidenciadas a partir desta marca.

> De “que la relación asimétrica que se cristaliza en la oposición lengua dominante - lengua dominada no se establece solamente en las prácticas discursivas mismas. Un aspecto fundamental, constitutivo de esta relación, se manifiesta en el conjunto de valoraciones y representaciones que existen acerca de las lenguas y la relación entre ellas (HAMEL, 1988, p. 56).

Constatamos que na região sudeste, conforme podemos observar nos quadros do Apêndice, não há concursos para professores de espanhol, mas há convênios com a Espanha. O que chama a atenção nesta região é a distribuição do jornal “El País” nas escolas públicas de São Paulo, sendo que este jornal é espanhol, e também o projeto “Oye” , como já mencionamos, refere-se a um curso on-line, provém de um acordo entre a Secretaria de Educação e o Instituto Cervantes e também a distribuição de bolsas financiadas pelo banco Santander.

Nesta perspectiva podemos nos reportar a Orlandi (1990) de que a ideologia tem, pois, uma materialidade e o discurso é o lugar em que se pode ter acesso a essa materialidade. Conhecer o seu funcionamento é saber que o discurso colonial continua produzindo os seus

sentidos, desde que se apresentam as condições, e é o que podemos observar nesta marca, o colonizado se submete ao discurso do colonizador através de processos de instrumentar uma língua.

Acompanhando as informações do Apêndice (quadro C), observamos que o ensino do espanhol está lentamente sendo implantado em todos os Estados brasileiros. Em alguns Estados como o Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, além do Distrito Federal, esta implantação já está mais avançada, mas em outros não; como nos Estados do Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Sergipe.

As regiões que estão mais "adiantadas", em relação ao ensino do espanhol na grade curricular, são aquelas nos quais esta disciplina já estava sendo implantada antes da referida Lei, como é o caso de Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Bahia e Rio de Janeiro.

A partir desse levantamento podemos constatar no conjunto das iniciativas dos Estados, em relação ao ensino do espanhol, os cursos gratuitos oferecidos aos professores da rede pública, desde o ano de 2003, pelas Secretarias de Educação. Como já mencionamos, com frequência, há uma parceria com a Embaixada da Espanha em Brasília por meio da *Consejería de Educación*. Estes cursos são ministrados pelos membros da *Consejería* e visam supostamente à atualização didática dos professores de Espanhol. São ministrados em módulos de 40 horas, os quais recebem reconhecimento oficial brasileiro.

Essa presença massiva da Língua Espanhola da Espanha se fundamenta em vários argumentos que ecoam socialmente, como veremos adiante. É interessante destacar a fala de uma das cursistas que participou de um curso de formação continuada no estado do Acre. Este curso foi ministrado por assessores técnicos da Embaixada Espanhola: "O curso tem fundamental importância por nos fornecer metodologias e dinâmicas mais abrangentes do que recebemos em nossa formação regular, pois os ministrantes deste curso são nativos da língua espanhola, o que nos possibilita um diálogo mais profundo com a língua" (LIMA, 2009).

Como podemos observar na fala da cursista, os ministrantes do curso são "nativos", equivalendo essa palavra a "espanhóis" possibilitando nessa visão, um maior envolvimento com a língua espanhola. Notemos que os professores que ministram os cursos são espanhóis que trabalham na *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha.

Nesta fala, assim como comumente ouvimos dos professores que desejam aprender a língua espanhola dita "correta", a categoria "falante nativo" não se refere aos países da América. Percebe-se então, a valorização da língua espanhola pela associação com a língua falada na Espanha.

Esta fala remete ao interdiscurso que organiza o imaginário sobre a nação espanhola. Retomamos aqui as falas de Orlandi de que o sujeito, ao significar, significa-se

> Desse modo é que podemos dizer que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo. Da mesma maneira é que vemos na construção da língua nacional um paralelo dessa relação, de tal modo que podemos dizer que na construção do imaginário social a história da constituição da língua nacional está estruturalmente ligada à constituição da forma histórica do sujeito sociopolítico, que se define assim na relação com a formação do país, da nação, do Estado (ORLANDI, 2002, p. 21).

Retomando o que antes fora dito sobre o imaginário e as evidências, podemos novamente citar Orlandi (2007), para quem as formações imaginárias geralmente resultam de processos discursivos anteriores, que se manifestam por meio da antecipação, das relações de força e de sentido. Na antecipação, o sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se, assim, a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem e o lugar de onde o sujeito fala determina as relações de força no discurso, enquanto as relações de sentido pressupõem que não há discurso que não se relacione com outros. O que ocorre neste instante é um jogo imaginário que preside a troca de palavras: dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos com os possíveis e imaginados. Essas formações discursivas não dizem respeito a sujeitos físicos ou lugares, mas às imagens que resultam de suas projeções.

Nesta perspectiva, para Pêcheux (1988) a formulação de um já-dito acertado em outro lugar permite a incorporação de pré-construídos à formação discursiva, concebida como domínio de saber fechado, fazendo-o relacionar-se com o seu exterior. Ou seja, este já-dito em outro lugar permite a incorporação de pré-construído à formação discursiva. Para Pêcheux pré-construído (1975), “é um enunciado proveniente de discursos outros, anteriores, como se esse elemento já se encontrasse sempre-aí por efeito da interpelação ideológica".

Considerando, então, que os sentidos se articulam a partir de outros pré-construídos e que se projetam como evidentes, sob a forma de um imaginário que os sujeitos assumem como real, compreendendo que todos os sentidos que a fala citada apresenta, como por exemplo, o de cultura e história da Espanha, estando arraigados na memória que este país suscita, tomados pelo imaginário de que o ideal é aprender com um professor “espanhol nativo”. Por essa razão, pelos efeitos de sentido que se produz, tenta–se evidenciar a legitimidade da Espanha como país promotor da “melhor” língua e percebe-se um

silenciamento em relação aos outros países, os quais também têm o espanhol como língua oficial, como no caso do Mercosul: a Argentina, o Uruguai e o Paraguai.

Em relação à língua, seguindo o que Morello (2001) mostra sobre a Língua Portuguesa, podemos afirmar que este imaginário de Cultura e História da Espanha se liga diretamente a uma ideia de que é a variante da língua espanhola, a qual deve ser ensinada ou privilegiada, ou seja, há no imaginário comum, um padrão pré-construído de que há uma variante de maior prestígio, e esta é a da Espanha, a qual segundo esse ponto de vista permite que todos a compreendam. Este aspecto é analisado por Kolikowski que afirma:

> La idea del español como una lengua monolítica y homogénea comenzó a hacer grietas, sobre todo cuando llegaron a Brasil inmigrantes, exiliados, y algunos profesores de diversos países latinoamericanos, cada uno con su español o, aunque no me guste el termino, con su 'variedad' de español que, no sólo era 'otro' con respecto al peninsular sino que también diferían entre si. Cada nativo contaba su historia desde la refracción de sus contextos de producción. Con muchas reservas fueron aceptados en algunos centros de enseñanza de idioma, pero poco a poco ocuparon espacios importantes y mostraron que junto a ellos traían también una cultura que colaboraba para la quiebra de ese tal 'modelo homogéneo'. Para estos profesores, entre los que me incluyo, el esfuerzo mayor consistió y aun consiste en ver su propia lengua desde fuera, observarla como otra, ponerse en el lugar de extranjero de su propia lengua. (KOLIKOWSKI, 2005, p.48)

De acordo com o exposto por Kolikowski, o ser estrangeiro em sua própria língua remete à ideia da existência de um padrão, de uma língua oficial contra a qual todas as demais "variantes" devem ser comparadas para serem legitimadas e aprovadas. Os países de fala espanhola que compõem o Mercosul têm, aproximadamente, 200 anos de independência da Espanha, mas ao que parece, este tempo não foi suficiente para legitimar a língua falada nestes países.

Pela breve síntese apresentada nos quadros 1, 2, 3,4 e 5 (Apêndice) constatamos que a obrigatoriedade do ensino do espanhol nas escolas do Ensino Médio, no Brasil, não tem sido destacada exatamente pela importância que tem para a integração entre as nações que falam o castelhano e que compõem o Bloco, mas pela presença marcante que a Embaixada Espanhola, através de suas Políticas Linguísticas, tem ocupado em território brasileiro, conforme veremos no próximo capítulo. Ou seja, constatamos, a partir dos quadros apresentados, que nenhuma instituição nacional ou estrangeira colaborou mais na atualização dos conhecimentos dos professores brasileiros que a *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha em Brasília.

A Espanha, através da *Consejería de Educación* de sua Embaixada e do Instituto Cervantes, juntamente com empresas espanholas, particularmente o Grupo Santander, tem

desempenhado uma ação bastante visível na difusão do espanhol nos estados brasileiros. Estas ações são descritas por Fernández que afirma:

> Un factor que contribuye al crecimiento y al prestigio de la lengua española en Brasil es la creación de grandes empresas de origen española, un hecho notable desde hace apenas tres años. Estas empresas no solo están favoreciendo la contratación de numerosos empleados brasileños, sino que están prestigiando su lengua de bandera y despertando el interés por aprenderla (FERNÁNDEZ, 2005, p.20).

Ao ser acolhida pelo governo no Brasil, esta política linguística da Espanha compete com outras possíveis, que poderiam levar em consideração a proximidade dos estudantes brasileiros, como por exemplo, os estudantes argentinos, uruguaios e paraguaios. É importante retomarmos aqui a questão de que os sentidos postos são uns em detrimento de outros possíveis, como nos fala Orlandi (1990, p. 237) "há o silenciamento dos outros sentidos possíveis e o sentimento de unicidade resulta da absolutização de um sentido que vem "pressuposto", o dominante. No caso, o do colonizador. Este é o modo de funcionamento do pré-construído: o dizer que, ao ser dito, estabelece o efeito do já-dito absoluto, sobre o qual o sentido sustenta sua positividade (sua universalidade).

Sem nos iludirmos que "falamos das mesmas coisas", preferimos assumir que, pelo fato da interincompreensão, há uma delimitação dos discursos que obedece a separação (e aqui isto significa negação) de cada formação discursiva em relação à(s) outra(s). Colonizador e colonizado nunca falam a mesma língua (ORLANDI, 1990, p. 237).

Vale destacar que existe desde o ano de 2005, em praticamente todos os estados brasileiros, a Universidade Aberta, em que parte das instituições universitárias federais e estaduais oferece a Licenciatura de Espanhol[19].

[19] A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um projeto construído pelo Ministério da Educação em parceria com os Estados, Municípios e Universidades Públicas de Ensino Superior para oferta de cursos de Graduação, Pós Graduação e de Extensão Universitária visando ampliar o número de vagas da educação superior para a sociedade, promover a formação inicial e continuada para os profissionais do magistério e para os profissionais da administração Pública. Todos os cursos são válidos e reconhecidos pelo MEC. Nesse sentido mencionemos o decreto 5.622/05 que regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394/06 que trata do credenciamento para educação a distância. O decreto 5.800/06 que trata sobre a Universidade Aberta do Brasil, os Editais SEED/MEC/2005/2006 que faz a chamada pública para seleção de Pólos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para o Sistema UAB. Os cursos são na modalidade a Distância, semipresenciais. Nesse sentido, existem momentos em que os alunos devem necessariamente comparecer ao Pólo para participarem das aulas através do sistema de vídeo conferência com comunicação em tempo real, aulas com os professores presencialmente, grupos de estudos para resolução de exercícios e tarefas, realização de provas, sendo que todas as atividades são acompanhadas por professores Tutores especialistas em cada área de atuação. Para as Graduações o sistema de ingresso é através de vestibular para demanda social e através da Plataforma Paulo Freire para a formação de professores em exercício do magistério e para as Pós Graduações geralmente a Universidade analisa o currículo. UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. **O que é.** Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em: 07 set. 2011

Cabe notar neste panorama de implementação do ensino do espanhol que encontramos apenas uma menção explícita a material didático, que convém trazer para nossa discussão. No Paraná, foi publicado pela SEED (Secretaria Estadual de Educação), em 2005, um livro didático para o Ensino Médio – Língua estrangeira moderna – "Espanhol e Inglês", o qual apresenta especificidades dos países hispânicos e anglo-americanos.

É necessário destacar que, durante o levantamento realizado para este estudo, não foram encontrados marcas de convênios ou parcerias com países que compõem o Mercosul em relação ao ensino do espanhol, a não ser o Programa das Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira/PEIBF, antes mencionado. O que vimos fortemente são as ações da Embaixada Espanhola, através de sua *Consejería de Educación*, destinados a promover o ensino do espanhol e a fortalecer a sua posição como fonte "oficial" de informação, certificação e ensino.

Por outro lado, percebemos que há um claro interesse do governo brasileiro em estabelecer acordos com o governo espanhol para a fomentação do ensino do espanhol da Espanha, devido principalmente, aos fortes investimentos realizados por este país na última década, pois como escreve Kulikowski

> la circulación internacional de capitales y el atractivo mercado brasileño atrajeron también la fuerte presencia de instituciones financieras y económicas españolas, con su consecuente necesidad de formación linguística de profesionales que respondiera con eficiencia a un mercado de trabajo e expansión (KULIKOWSKI, 2005, p. 45).

Pelo conjunto das ações aqui apontadas, constatamos o interesse da Espanha na aplicação da Lei 11.161/2005, principalmente quando consideramos que o Brasil representa um dos maiores investimentos em relação à língua. Segundo Novodvorski (2009), a partir do ensino do espanhol abre-se um conjunto de opções de mercado quanto à editoração de materiais e abertura de cursos de idiomas, como é o caso do Instituto Cervantes, presente em praticamente todos os grandes centros brasileiros. A influência e as ações do Instituto Cervantes no Brasil são o foco do quarto capítulo.

4 A LINGUA ESPANHOLA NO BRASIL: O INSTITUTO CERVANTES

4.1 O INSTITUTO CERVANTES

De acordo com a documentação apresentada, podemos dizer que, se de um lado os países hispanofalantes do Mercosul apresentam-se como potenciais parceiros para a implementação das políticas de ensino do espanhol no Brasil, já que compartilham fronteiras e interesses socioeconômicos voltados para a integração da América Latina; de outro, é a Espanha quem de fato tem ocupado este espaço.

Podemos elencar, a partir do levantamento feito que, entre os principais fatores para esta presença espanhola, está o imaginário de que a língua da Espanha é a de "prestígio", que segundo Nascimento (2007), por prestígio linguístico entende-se a valorização de uma variante determinada pelo fato de ser utilizada por um grupo dominante, aqui representado pela Espanha. E de que a sua cultura é a mais "rica", já que como observamos no 3º capítulo um dos motivos pelos quais o ensino do espanhol foi retomado foi devido a sua história representada por meio dos escritores consagrados, aqui também retomamos um pré-construído em relação à Espanha, e o que já foi dito em um determinado momento que agora é retomado.

Além das parcerias econômicas, segundo Fernández (2005), esta presença se marca por meio de muitas assessorias linguísticas, pela instalação de diversas sedes do Instituto Cervantes, pela disseminação de cursos tanto de língua espanhola quanto de programas de atualização de professores e de difusão cultural, por uma política de oferta diversificada de bolsas de estudo, financiadas por instituições financeiras como o Banco Santander[20], pela ampliação editorial e o apoio às publicações voltadas para o ensino da língua e da cultura espanhola.

[20] O Banco Santander é de origem espanhola e está no Brasil desde 1982, sendo o 3º banco privado por volume de ativo (Brasil) e o 1º entre os bancos internacionais. Apóia e financia um programa de bolsas de estudos do Curso de Língua e Cultura Espanhola, na Universidade Rioja na Espanha. Também por meio do Programa Fórmula Santander oferece bolsas de estudos internacionais a universitários de graduação e pós-graduação do Brasil. E desde 2006 financia em convênio com a Secretaria de Educação de São Paulo, o Instituto Cervantes e o Grupo Universia o programa ¡Oye!.É um curso on-line, gratuito, de 600horas/aula, destinado à formação de professores de espanhol da rede de ensino de SP. BANCO SANTANDER. Disponível em: <www.santander.com.br/portal/gsb/script>. Acesso em: 21 jun. 2011 <www.diariodepernambuco.com.br/ nota.asp>. Acesso em: 22 jun. 2011, <www.revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp>. Acesso em: 22 jun. 2011

Considera-se neste capítulo, a atuação do Instituto Cervantes como força motriz para a consolidação do espanhol na sua vertente espanhola no Brasil, sendo essa atuação determinante e marcada nas Políticas Linguísticas.

Segundo Del Valle e Villa (2005), o Instituto Cervantes foi criado em 1991, em Madrid, na Espanha. É uma instituição cultural pública que se desenvolveu rapidamente de forma oficial e sem fins lucrativos, sob a tutela do Ministério de Assuntos Exteriores da Espanha.

Ainda, segundo Del Valle e Villa (2005), há um Conselho cujo presidente de honra é o rei da Espanha. Dom Juan Carlos. O presidente executivo é o Presidente do Governo da Espanha e conta com aproximadamente 30 representantes nativos e eleitos. O Instituto recebe a colaboração de um grande número de instituições, empresas e órgãos, tanto públicos quanto privados, entre eles o Grupo Santander, a Telefônica[21], os quais permitem a realização de atividades econômicas e ao mesmo tempo divulgam a língua e a cultura espanhola.

A finalidade do Instituto é promover o ensino da língua espanhola, difundir a cultura dos países hispânicos e participar na promoção de intercâmbios culturais no mundo inteiro. É a maior instituição mundial dedicada ao ensino do espanhol, com aproximadamente 120.000 estudantes. Está presente em aproximadamente 60 países, em suas capitais ou maiores cidades, perfazendo um total de 70 centros de ensino em todo o mundo. Além do espanhol, é oferecido o ensino de outras três línguas co-oficiais: o galego, o catalão e o euskera.

Nota-se a influência do Estado e de grandes empresas espanholas na divulgação do idioma, ou seja, a língua é apresentada como um produto legitimado a ser ofertado a outros países e que interessa a determinados grupos financeiros.

Segundo Novodvorski (2007), o posicionamento da Espanha como principal articulador dos processos de expansão da língua espanhola encontra-se legitimado através das seguintes ações: por ser quem descobre a riqueza da língua, quem formará os professores por meio de seu Instituto Cervantes, assim como na expressão “cinco séculos depois”, que retoma a um passado de conquistas e colonização, em uma clara referência ao período de conquista da Espanha, em que ela chegou pelas águas ao continente americano. Isso nos remete à fala de Orlandi

[21] É uma empresa espanhola de telecomunicações. E por iniciativa dessa empresa foi criada em 2005 a Aliança Brasil – Espanha, um fórum bilateral que tem a participação de mais de 30 empresários, executivos, especialistas em relações internacionais, acadêmicos e intelectuais dos dois países. O objetivo do programa consiste na preparação de propostas de ações com base no potencial existente nas relações hispano-brasileiras. Disponível em: <http://www.telefonicaempresas.com.br/home>. Acesso em: 22 jun. 2011.

> de que haverá uma grande margem de silêncio - produzida pelo dominador e empunhada pelo dominado - nesse embate forte: de um lado, os europeus que procuram absorver as diferenças, projetando-nos como cópias em seus imaginários, "cópias malfeitas a serem passadas a limpo", enquanto do outro lado, assumindo a condição de simulacros - imagens rebeldes e avessas a qualquer representação -, os brasileiros às vezes aderem, às vezes não, ao discurso das cópias. De todo modo, é com esse discurso que têm de lidar, às vezes incorporando-o, outras explodindo-o pela radicalização dos seus efeitos: sendo mais europeu do que o europeu (ORLANDI, 1990, p. 21).

Conforme Del Valle e Villa (2005), outra atividade do Instituto Cervantes é a expedição do Diploma de Espanhol, como língua estrangeira (DELE), certificado oficial de âmbito internacional, emitido pelo Ministério de Educação e Ciência da Espanha. Este exame foi criado pelo Instituto Cervantes. É reconhecido internacionalmente por instituições públicas e privadas, segue as normas do Marco Comum Europeu para as línguas, já que o Instituto faz parte da Associação Europeia de Organizações Certificadoras.

Em relação aos certificados de conhecimento em Espanhol, Fernández (2005) reforça que somente o DELE é reconhecido pelo Ministério de Educação da Espanha. O autor complementa:

> Hasta el momento, los naturales de países en los que el español es lengua oficial no han podido presentarse a los exámenes del DELE por razones comprensibles: el DELE solo certifica el conocimiento de la lengua española, que se supone en los oriundos de países hispanofalantes. En el caso de Brasil […] el DELE Superior ha gozado de reconocimiento para poder acceder a una habitación como profesor, numerosos argentinos, españoles, uruguayos o bolivianos, entre otros, desean presentarse a los exámenes y reunir ante las autoridades brasileñas los requisitos legales que permiten llegar a ser profesores de español. Si la reforma del DELE abre la puerta a los hispanofalantes nativos, éstos también podrían acceder al profesorado, siempre que se cumplan los requisitos marcados por el propio Instituto Cervantes (sólo podrán inscribirse en el DELE aquellos hispanos cuyo nivel de conocimiento de la lengua no sea equivalente al de un hispanohablante) y por las autoridades brasileñas (FERNANDEZ, 2005, p.30).

Ou seja, o hispano - falante que queira apresentar-se como professor de espanhol no Brasil deve apresentar conhecimento da língua certificado, primeiramente pelo órgão regulador espanhol oficial. Podemos perceber pela fala do autor que ele considera somente o DELE como órgão regulador da certificação em língua espanhola. Por isso, segundo Orlandi (1990, p. 47), "os europeus nunca se colocam na posição de serem nosso "outro". Eles são sempre o "centro", dado o discurso das des-cobertas que é um discurso sem reversibilidade. Nós é que os temos como nossos "outros" absolutos".

Neste processo, consciente ou não, de valorização do DELE, produz-se um distanciamento entre o Brasil e os países do Mercosul (Argentina, Uruguai e Paraguai)

também legitimamente falantes de espanhol, enquanto se fomenta a aproximação cada vez mais calcificada, com o espanhol da Espanha.

Por outro lado, autores como Goettnauer (2005) salientam o quanto a política linguística de promoção do espanhol no Brasil poderia conduzir a uma nova socialização entre os países da America latina. Ainda segundo este autor, pode-se, assim

> formar brasileiros capazes de interagir com estrangeiros, não só espanhóis, mas também, e principalmente com chilenos, argentinos, venezuelanos, uruguaios, mexicanos e tantos outros latino americanos – povos com os quais compartilhamos fatos históricos e realidades atuais muito semelhantes (GOETTNAUER, 2005, p.65).

O autor segue sua análise, indicando que o estudo do espanhol seria uma das formas de superar o 'Muro de Tordesilhas'[22] que separa, ainda hoje, o Brasil da América hispânica:

> Muitos cursos de idiomas e, infelizmente, muitas graduações ainda elegem o 'espanhol da Espanha' como 'norma-padrão' a adotar, ignorando as peculiaridades do 'espanhol da América': o voseo, o uso de ustedes em lugar de vosotros e o yeismo, para citar apenas alguns exemplos, são vistos como meras dissonâncias em relação ao 'padrão'. No entanto, não podemos desconsiderar nem a diversidade da língua espanhola nem a diversidade cultural dos povos hispânicos (GOETTNAUER, 2005, p.65).

Analisando a questão dos preconceitos existentes em relação a determinadas línguas ou sotaques, Calvet (2002, p.67) indica que

> esses estereótipos não se referem a línguas diferentes apenas, mas também às variantes geográficas das línguas, frequentemente classificadas pelo senso comum ao longo de uma escala de valores. Desse modo, a divisão das formas linguísticas em línguas, dialetos e patoás é considerada, de maneira pejorativa, como isomorfa a divisões sociais que por sua vez também se fundam em uma visão pejorativa.

Para Calvet (2002, p.77) "crer que há um modo prestigioso de falar a própria língua implica, quando alguém pensa não possuir esse modo de falar, tentar adquiri-lo". Os professores e hispanofalantes da América Latina podem ter, então, a impressão de que sua fala não é a prestigiosa, pois não é aceita como variável num mesmo nível que a variável da Espanha, mesmo depois de mais de 500 anos de História no continente. Esta diferenciação entre o status do espanhol falado na Espanha e o falado nos países da América Latina é

[22] Refere-se ao distanciamento cultural entre o Brasil de idioma português e os demais países do continente cujo idioma é o espanhol. Segundo Jorge Schwartz (1993) até meados do séc. XX não se encontrava qualquer intelectual hispânico que tivesse pelas letras do Brasil o interesse às literaturas abrangente e sistemático que José Veríssimo, Mario de Andrade ou Manuel Bandeira dedicaram às literaturas do continente hispânico. Estudos avançados, São Paulo, v. 7, n. 17, jan./abr. 1993

reconhecida no texto das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que indicam que existe

> uma forte tendência, por parte dos brasileiros, a classificarem o espanhol peninsular como “puro”, “original”, “clássico”, “rico”, “perfeito”, “mais correto”, enquanto a variedade rio-platense, por exemplo, é vista como “derivada”, “diferente”, ‘carregada de particularidades’, ‘com mistura de outras línguas’, ‘com gírias e manias locais’, ‘mais popular’ (BRASIL, 2006, p.128).

O preocupante é que falantes de diferentes procedências abandonam, muitas vezes, seus sotaques locais, as construções e o léxico peculiares de sua região e cultura, para privilegiarem esse espanhol, em tese, pode ser entendido onde quer que seja. Posturas como essas parecem indicar que, em certas ocasiões, os professores poderiam optar por uma modalidade mais geral do idioma, que não apresentasse marcas distintivas profundas de determinada região ou país, de determinada forma de ser e de se apresentar.

Chama a atenção, da mesma maneira, o fato de que nos materiais didáticos impressos venham explicitados que o espanhol adotado foi o da Espanha, enfatizando seu papel como fonte mantenedora e divulgadora da língua, enquanto apenas citam as características linguísticas de outros países hispânicos, sem mencioná-los. Como nos fala Guimarães (2003, p. 28) “a língua funciona na medida em que um indivíduo ocupa uma posição de sujeito no discurso, e isso, por si só, põe a língua em funcionamento por afetá-la pelo interdiscurso. Produzindo assim efeitos de sentido”.

Segundo Picanço (2003, p.189), as formas latino-americanas de espanhol parecem ser ignoradas por autores de livros didáticos e professores, de origem espanhola ou não, que tomam apenas o espanhol madrileno como referência: “existe um padrão de pureza no dialeto peninsular madrileno que o mantém como modelo de língua que deve ser preservado de toda corrupção interna e externa”.

Hamel complementa esta ideia, dizendo que

> Los difusores de la lengua dominante combatirán la lengua subalterna con toda una batería de argumentos tradicionales: que no es apta para usarse en situaciones comunicativas formales, que carece de codificación y de “gramática”, que en el fondo se trata de un “dialecto”, que seria poco rentable enseñarla en la escuela, etcétera (HAMEL, 1998, p. 57).

A presença constante do Rei Juan Carlos na divulgação, promoção e estabelecimento de acordos com outros países é, também, uma maneira de firmar a língua da Espanha como um produto a ser comercializado com a legitimidade e o status da realeza. Conforme Orlandi

(2007, p. 43) “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delineia na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória”.

No ano de 2009, foi assinada uma carta de intenções entre o Instituto Cervantes e o Ministério da Educação da República Federativa do Brasil, representados, respectivamente pela sua Diretora Carmen Caffarel Serra e pelo Ministro de Estado Fernando Haddad:

> Considerando: Que o instituto Cervantes, instituição pública sem fins lucrativos, criado pela Lei 7/1991, de 21 de março, com personalidade jurídica própria, possui capacidade para o cumprimento de seus fins, que são a promoção universal da língua espanhola e a difusão da cultura no exterior, que conta com uma rede de centros fora da Espanha, entre os quais se encontra os centros do Brasil. Que o instituto Cervantes, por intermédio de seus centros, assim como de outros meios e ferramentas criadas para tal feito, levará a cabo as funções estabelecidas pelo presente instrumento. Que no Brasil se aprovou, em sete de julho de 2005, a Lei 11.161, que determina que todas as Escolas de Ensino Médio Brasileiras deverão oferecer o ensino de Espanhol como língua estrangeira e que esta medida constitui um impulso decisivo para a difusão do espanhol como língua internacional e servirá para fortalecer as relações culturais entre o Brasil e os países hispanofalantes (BRASIL, 2009).

Esta Carta de Intenções é uma retomada da Lei 11.161/2005, incentivo à difusão do espanhol como língua internacional. Destaca o Instituto Cervantes como uma instituição pública, que prioriza a difusão do espanhol como língua internacional e, poderá pelos mecanismos próprios ser a responsável pelo ensino do Espanhol nos Estados brasileiros.

Fernández pondera sobre a valorização do espanhol na sua vertente espanhola, indicando as razões para esta “preferência”:

> El éxito cosechado durante los últimos anos por la música y la literatura hispanas en el ámbito internacional es una realidad, como lo es la simpatía que España despierta por sus manifestaciones artísticas y culturales, a las que no es ajeno el deporte. Desde este punto de vista, puede percibirse en Brasil una inclinación hacia lo español, incluida la lengua española en sus modalidades europeas, que no existe, al menos en un mismo nivel, hacia lo hispano de los países americanos circundantes, lo que se hace más evidente en el caso de lo argentino: la misma ventaja que para España puede suponer, en este ámbito, la lejanía geográfica, supone de desventaja, para Argentina, la cercanía, dado que en ella se identifican rivalidades que van más allá de lo inmediato en el tiempo y en el espacio. (FERNANDEZ, 2005, p.21)

O autor, inclusive, aborda a “antipatia” histórica que existe entre os países vizinhos Brasil e Argentina, como uma das razões para se buscar a forma espanhola hispânica e não latino-americana de aprendizado do idioma.

Constatamos também, pela Carta de Intenções, como as instituições da Espanha, com o apoio financeiro dos bancos e das empresas espanholas, com a "conivência" do governo brasileiro, projetam e implementam políticas de promoção do espanhol no Brasil.

Tal análise vê-se fundamentada pelo texto da Carta de Intenções:

> Que o Ministério da Educação da República Federativa do Brasil deseja que o Ensino do Espanhol também se amplie para o Ensino Fundamental e que, para a implantação e execução desse plano, possa contar com todas as ferramentas que oferecem as novas tecnologias da informação. Para tanto, deseja contar com a colaboração do Instituto Cervantes, instituição de reconhecido prestígio internacional no ensino do Espanhol como língua estrangeira, pelos recursos humanos, didáticos e técnicos que colocam a serviço do ensino e aprendizagem da língua espanhola em cinco continentes (BRASIL, 2009).

Este trecho da Carta refere-se ao Instituto como uma instituição de prestígio internacional e como tal poderá colaborar com a divulgação da língua pela sua estrutura. Pode-se perceber novamente a intenção por parte da Espanha de promoção de uma cultura que, segundo o que se acompanha, é comum aos países hispanofalantes, mas não menciona quais são e nem em que consiste a cultura geral hispânica.

> Motivados com o propósito de estreitar os vínculos culturais comuns e estimular a cooperação nos campos da educação e a cultura, o Instituto Cervantes e o Ministério da Educação da República Federativa do Brasil. Expressam sua intenção de estabelecer projetos de colaboração que contribuam para promover a difusão e promoção do ensino do espanhol e da cultura que é comum aos países hispanofalantes, com a finalidade de: - Oferecer apoio técnico ao Ministério da Educação da República Federativa do Brasil para a formação em espanhol de professores e alunos no âmbito das competências e de acordo com as finalidades e recursos do Instituto Cervantes; - Cooperar na elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol colocando a serviço do Ministério da Educação da República Federativa do Brasil a experiência e os recursos do Instituto Cervantes; - divulgar a existência dos "diplomas de espanhol como língua estrangeira (DELE)" como título oficial de espanhol expedido pelo Governo da Espanha. - Apoiar o reconhecimento por parte das autoridades educacionais Brasileiras dos diplomas de espanhol como língua estrangeira (DELE). - Difundir as atividades de ensino e de difusão da cultura que realiza o Instituto Cervantes por intermédio de seus centros no Brasil. - Fomentar a aproximação cultural entre as comunidades Brasileiras e de hispanofalantes (BRASIL, 2009).

O texto inclusive menciona o DELE, como certificado título oficial de espanhol da língua estrangeira.

A seguir, mais um trecho da Carta de Intenções, na qual tanto o Brasil quanto a Espanha se propõem a levar adiante, por meio de convênios ou acordos com outras instituições e entidades, o ensino do Espanhol no Brasil:

> Ambas as partes manifestam seu interesse por iniciar o desenvolvimento dos programas e atividades necessárias para alcançar o disposto no presente Carta de Intenções, para o qual poderão promover a assinatura de convênios ou acordos de colaboração, de acordo com as disponibilidades orçamentárias de cada uma das partes, podendo contar com a colaboração de outras entidades e instituições de ambos os países. O Instituto Cervantes coordenará sua atuação com entidades ou instituições, tais como o Ministério da Educação da Espanha e a AECID (*Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo*), que pela sua competência e finalidade poderão colaborar para alcançar os propósitos e objetivos da presente Carta de Intenções (BRASIL, 2009).

Como se observa nesta Carta de Intenções, o Instituto Cervantes será o grande incentivador da propagação da língua espanhola, disponibilizará de toda a estrutura mercadológica e será responsável pelo apoio a cursos preparatórios para os alunos.

Além da Carta de Intenções que atinge diretamente os alunos, a Espanha está presente também nos cursos de formação de professores de espanhol. Este fato ficou visível nos quadros antes apresentados.

Como consequência desse "incentivo" e propagação do espanhol da Espanha, há um apagamento em relação aos países que compõem o Bloco, haja vista, que existem muitas diferenças entre a língua da Espanha e as variedades dos países hispano-americanos. Duarte ressalta a importância de focar no espanhol falado na America Latina, dizendo que se deve proceder a:

> la elaboración de exámenes de preeficiencia en el uso de la variedad rioplatense del español. Hasta ahora, en los procesos de enseñanza de español en Brasil se utiliza el examen de la universidad de Salamanca (España) para la calificación de los estudiantes y su clasificación en los distintos niveles de preeficiencia comunicativa. Sin embargo, la implicación de dicho examen no garantiza la plena comunicación de los luso hablantes brasileños con los hablantes de la variedad rioplatense del español, que tiene particularidades fonológicas, lexicológicas y sintácticas diferentes a la variedad española (DUARTE, 2001, p.3).

Com base no exposto até o momento, podemos perceber que a definição de língua a ser usada por uma nação não depende exclusivamente da vontade dos que a usam, mas também do alcance social da comunidade nas relações internacionais. As línguas são os contundentes meios de ordem legal para a definição de papéis e de ações jurídicas. E, para essa conjugação de efeitos, quanto mais à língua da comunidade ganha prestígio, mais ela alcança resultados (ZOPPI; DINIZ, 2008).

Ainda segundo Zoppi e Diniz

> observamos dessa forma, um forte processo de mercantilização das línguas, que afeta a constituição de um espaço de enunciação transnacional para o Português do Brasil nas atuais condições de produção. Podemos caracterizar o Português do Brasil

> como língua transnacional a partir de sua projeção imaginária sobre as outras línguas com as quais se encontra em relação de disputa pela dominação histórica de um espaço de enunciação ampliado, representando-se, assim, como cobertura simbólica e imaginária das relações estabelecidas entre os falantes das diversas línguas que integram esse espaço (ZOPPI; DINIZ, 2008, p.27).

Torna-se notória a presença de um discurso marcadamente mercantilista, quando o assunto é o ensino do espanhol no Brasil, podemos observar este discurso através do apoio das empresas espanholas para a divulgação do língua espanhola, ou seja, evidencia-se que a grande divulgadora da língua espanhola, tendo como "pano de fundo" a Lei 11.161, é a Espanha, já que é o país que mais tem investido em relação à implantação da Lei, seja através da criação de assessorias linguísticas, a realização de cursos de formação de professores e principalmente por meio do apoio de grandes instituições financeira, como é o caso do banco Santander, da Telefonia, que distribuem bolsas de estudos e prêmios aos estudantes da língua.

Segundo Orlandi (2002, p.38), "línguas diferentes produzem discursos diferentes" e complementa,

> quando dizemos que o sujeito, para se constituir, deve-se submeter à língua, ao simbólico, é preciso acrescentar que não estamos afirmando que somos tomados pela língua como sistema formal, mas sim pelo jogo da língua na historia, pelos sentidos. É o acontecimento do objeto simbólico que nos afeta como sujeitos. (ORLANDI, 2002, p.68).

Simbólico e político funcionam na e pela língua e sujeitos e sentidos se constituem nesse laço social.

Faulstich (2000) considera como língua de prestígio aquela que de um lado, resulta de atitudes linguísticas naturais e é usada como vernácula pelos falantes territoriais em todas as atividades de comunicação geral; por outro lado, aquela – que pode ser a mesma – que resulta de uma ação de política linguística estatal.

Aqui é interessante retomarmos as duas concepções de língua, apresentadas por Orlandi (1990) a língua imaginária e a língua fluída, sendo esta a língua-movimento, mudança contínua – pode ser usada quando se focaliza a história dos processos discursivos que constituem as formas dos sentidos da linguagem no seu contexto, que não se deixa imobilizar nas redes dos sistemas e das fórmulas, já a língua imaginária é aquela que os analistas fixam com suas sistematizações, fundadas nos estudos linguísticos (gramaticais), produzem suas obras, objetos- ficção não-contextualizados.

Partindo destas observações seria compreensível esperar que fossem os países que compõem o Mercosul e têm como língua o espanhol os que iriam participar ativamente do

ensino do espanhol no Brasil. No entanto, não constatamos nenhum direcionamento mais efetivo para o espanhol falado nos países latino-americanos, ou seja, não há uma política linguística do Mercosul voltada para o ensino do espanhol no Brasil, exceto a presença do CELU (*Certificado de Español – Lengua y uso*). Como não houve ação efetiva dos países hispânicos que compõem o Mercosul, a Espanha tem demonstrado, por suas políticas linguísticas, que este país se apresentou como o principal propagador da língua espanhola no Brasil.

Por isso, de acordo com o levantamento que fizemos até o momento, notamos que a promoção do espanhol no Brasil fica tensionada entre as políticas que visam à integração regional para o Mercosul e as que se consolidam pelas parcerias educacionais e econômicas com a Espanha. Ou seja, a Lei não se explica somente pela importância do Bloco, mas também pela Política Linguística espanhola para o Brasil, visto que, segundo Fernández (2005), a Espanha é o 2º maior investidor estrangeiro no Brasil, e também pela Carta pela Carta de Intenções assinada entre ministro da educação Haddad e o Instituto Cervantes.

Apesar dos acordos existentes em relação às políticas adotadas para a promoção das línguas dos países signatários do Mercosul, há por outro lado também o interesse mercadológico para que a língua divulgada seja o espanhol da Espanha. Além de defender um "status de detentor da língua de prestígio", este país procura, por sua estrutura, desenvolver um trabalho em parceria com outras instituições públicas (Embaixada, Secretaria de Educação e Universidades Públicas) e particulares (Cursos de Idiomas, Escolas Particulares de Ensino Regular e Universidades Privadas).

Segundo Del Valle e Villa (2005), como principal instituição de promoção das Políticas Linguísticas e culturais da Espanha, o Instituto Cervantes apresenta uma gama variada de atividades para a promoção da língua no Brasil como as aulas virtuais, às quais contam com assessoria científica de uma equipe dirigida por Humberto Lopes Morales, secretário geral da Associação de Academias da Língua espanhola.

A OESI (Oficina do Espanhol na Sociedade da Informação) - centro especializado que difunde e promove as tecnologias linguísticas na Espanha – oferece um serviço gratuito de tradução automática, patrocinado pela Telefônica, que tem como suposto objetivo facilitar o acesso no espanhol. Permite traduzir texto e arquivos de texto em espanhol ao catalão, francês, galego, inglês e português. Outra vez, percebe-se o patrocínio de uma empresa espanhola na oferta da língua espanhola, ou seja, os interesses econômicos, na maioria das vezes, predominam sobre a cooperação cultural, e as ações desenvolvidas para a promoção da língua têm um discurso mercantilista, visto que apresenta a promoção da língua como uma

atividade que gera lucros e um meio de conseguir maior visibilidade para a venda de seus produtos.

Também há o Centro Virtual Cervantes. Criado em 1997, é um dos principais sites para a língua espanhola, recebendo mais de um milhão e meio de visitas mensais. De autoria do Instituto Cervantes, disponibiliza materiais e serviços para os professores de espanhol, estudantes, tradutores, jornalistas e outros profissionais que trabalham com a língua. Também apresenta obras de referências para hispanistas, informações sobre exposições e atividades culturais.

Há ainda um programa chamado "*Español sin fronteras*" que informa sobre a cultura e a literatura espanhola e uma biblioteca virtual denominada Miguel de Cervantes, considerada a biblioteca das culturas hispânicas.

Também destacamos a presença do Colégio Miguel de Cervantes, fundado em 1978, São Paulo, que segundo Fernández (2005), está regido por um conselho no qual participam tanto sócios brasileiros pertencentes ou vinculados à colônia espanhola em São Paulo, como sócios espanhóis que representam as instâncias da administração: Embaixada, Consulado, entre outros. E ainda conforme fala Fernández

> En lo cultural, la labor del Colegio Miguel de Cervantes se destaca poderosamente en el panorama brasileño. Esta institución es, sin duda, el punto de referencia más importante de la difusión cultural de España y lo Español en Brasil, y organiza actividades que van más allá de la labor docente de un colegio ordinario. Entre ellas sobresale la Feria del Libro, que se celebra con motivo del día Internacional del Libro y que reúne a cerca de cincuenta expositores y tres mil visitantes en un solo día (FERNÁNDEZ, 2005, p. 25).

Como podemos perceber há uma política linguística muito bem definida pela Espanha para a promoção do espanhol, no Brasil. Segundo Del Valle (2007) os esforços mais visíveis de promoção do espanhol, a julgar pelo número de Acordos e pela cobertura que mídia faz deles, são os que surgem das agências espanholas. Estudos anteriores têm mostrado que suas ações resultam num monopólio tanto no que diz respeito à elaboração de materiais com consequente privilégio da variedade europeia da língua, quanto da formação do imaginário da língua espanhola no Brasil.

Por outro lado, como já mencionado, os países signatários do Mercosul não apresentam uma política bem definida para a divulgação do espanhol no Brasil, ou não têm tido acesso a tais práticas.

A partir das marcas analisadas pudemos constatar que a variedade peninsular goza de mais prestígio porque se apoia no imaginário da língua de civilização, e por estar

instrumentalizada por diversos meios de gestão, dentre eles o Instituto Cervantes e a Embaixada Espanhola, que atuam como promotores de programas para a formação de professores. Ou seja, há um silenciamento em relação aos países do Mercosul e ao mesmo tempo há uma dominância em relação à Espanha.

Para finalizar vale lembrar Orlandi (2002, p. 66) que nos diz “sujeito e sentido se constituem, ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia”.

5 SILENCIAMENTOS E DOMINÂNCIAS: RELAÇÃO COLONIZADO COLONIZADOR DA/NA LINGUA NACIONAL

Neste capítulo apresentaremos uma comparação entre o ensino do português como língua nacional e o ensino espanhol na relação colonizador e colonizado, evidenciando as semelhanças que atravessam os sentidos: silenciamentos – dominâncias.

Em contrapartida à Lei 11.161/2005, a Argentina, através de seus representantes, aprovou a Lei 26.468/, na qual todas as escolas do Segundo Grau (equivalente ao Ensino Médio) do Sistema Educativo da Argentina deverão incluir em sua grade curricular a disciplina da Língua Portuguesa, ou seja, houve acordos em relação ao ensino da língua, isto é, uma relação de cooperação entre os dois países.

Assim como no Brasil há o Instituto Cervantes da Espanha para difundir o Espanhol e como se observa o "Espanhol da Espanha", ou seja, que tem o status de ser uma língua de prestígio, há na Argentina e no Uruguai; em contrapartida o Instituto Camões de Portugal, que representa o Português europeu, que se identifica também como o Instituto Cervantes, refere-se à importância do Português no mundo globalizado e principalmente com o Mercosul, mas não faz referência ao Brasil, como um dos países que adota o Português como língua nacional e oficial.

No estudo realizado percebemos a preocupação em apresentar aos países hispânicos do Bloco que há um português de prestígio e que este é o europeu, fala-se da importância de se aprender a Língua Portuguesa devido ao Mercosul, mas sem mencionar o Brasil como país lusófono, assim como ocorre em relação aos países hispânicos e o Instituto Cervantes.

Conforme escreve Orlandi (1990) "o europeu nos constrói como o seu "outro", mas ao mesmo tempo, apaga-nos. Somos o "outro", mas o outro "excluído", sem semelhança interna. Por sua vez, eles nunca se colocam na posição de serem nosso "outro", sempre são o "centro", dado o discurso das descobertas, sendo um discurso sem reversibilidade. Os brasileiros é que os têm como os "outros" absolutos.

Segundo o site Instituto Camões, no dia 11 de junho de 1999, foi inaugurado, no Instituto de Enseñanza Superior em Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernandez", em Buenos Aires, que conforme está escrito é o primeiro centro de Língua Portuguesa – Instituto Camões criado em um país do Mercosul, onde o Português e o Espanhol são línguas obrigatórias (oficiais) e como tal deve constituir um objetivo estratégico no conjunto dos programas do Instituto para a região.

Assim, como pelas políticas implementadas no Brasil pelas parcerias com o Instituto Cervantes, há o apagamento do curso de proficiência do CELU realizado pela Argentina, o CelpBras, curso de proficiência realizado pelo Brasil é apagado por essa relação como o Camões na Argentina.

Fica evidenciado também a intenção de Portugal, assim como da Espanha, de difundir a Língua Portuguesa europeia e para isso apresentam um plano de ação para envolver os professores de português das escolas argentinas a participarem de cursos de formação na área, em Portugal, sendo enfatizado que o português a ser estudado será o europeu, também há projetos de intercâmbios de docentes, manutenção e criação de cátedras, exposição e conferências, todos voltados para a cultura europeia.

Também houve reuniões de trabalho com autoridades (o Secretário de Educação da cidade de Buenos Aires e o Embaixador de Portugal em Buenos), de ambos os países, para estudar a situação da Língua Portuguesa na Argentina.

Segundo Orlandi (1990) quando não falamos no discurso das descobertas, mas fazemos outros falarem por nós e, mesmo quando não o fazemos, o que existe não é o vazio, mas o silêncio que significa no contexto em que o produz. O silêncio do outro faz intervir o "interdiscurso" do outro (europeu), fazendo-nos significar (quer queiramos quer não) na história dos seus sentidos como a do latino-americano.

Na esteira das análises de Orlandi nos colocamos como interlocutores em nosso cenário de análise, no qual os personagens colonizados e colonizadores, ora portugueses e brasileiros, ora hispânicos e latino-americanos, comungam de realidades históricas e culturais semelhantes no que diz respeito às políticas linguísticas.

Vale lembrar que Orlandi (1990) nos fala que uma das vertentes do não-dito é a do silêncio, a qual se origina do fato de que a linguagem é política (porque o sentido sempre tem uma direção) e que todo dizer produz um silêncio, que significa no aparelho simbólico, chamado pela autora de política do silêncio.

Dessa forma, as políticas de silenciamento intervêm no jogo da memória: o brasileiro, para significar, tem como memória (domínio do saber) o já-dito europeu. Essa é a heterogeneidade, já mencionada acima, que o toma desde a origem, a sua fala é falada pela memória do outro (europeu).

Por isso o silêncio do nomear faz intervir o interdiscurso do outro (o europeu), fazendo-nos significar (quer queiramos quer não) na história dos sentidos.

No caso do discurso da colonização, o sujeito colonizado não pode ocupar posições discursivas (com seus estatutos e sentidos) que o colonizador ocupa. Mais que isso, é a partir

das posições do colonizador que são projetadas as posições possíveis (e impossíveis) do colonizado. Seu dizer está assim predeterminado pela posição do colonizador.

Tal relação de colonizador e colonizado tem presença marcante nos textos de referências à Espanha. O resultado é uma ampla divulgação das características linguísticas e culturais desse país, silenciando-se a difusão das características latino-americanas. E este silêncio faz intervir o interdiscurso em que o outro europeu é o centro, fazendo-se significar na história dos países latinos.

Como fala Orlandi (1990), o europeu nos constrói como o "seu outro", mas, ao mesmo tempo, apaga-nos. Somos o "outro", mas o outro "excluído", sem semelhança interna. Por sua vez nunca se colocam na posição de ser o nosso "outro". Eles sempre são o "centro", dado o discurso das descobertas.

O colonizador, ou seja, Portugal, para manter seu domínio sobre os colonizados impôs sua língua como uma maneira de estar presente e proteger sua colônia das barbáries dos povos não civilizados, procurando convencer o colonizado de sua natureza não produtiva, ou seja, de sua inferioridade perante as outras civilizações, pois segundo Rodrigues (1988, p.106) "cada língua é instrumento fundamental da criação, da manifestação e da transmissão de uma cultura", isto é, do conhecimento que um povo elabora sobre o mundo que o cerca e sobre si mesmo, ou seja, a oficialização da Língua Portuguesa está acompanhada de um sentido de civilização que a valoriza a priori, e que desqualifica as demais, sobretudo as que ficam fora do eixo europeu.

Na relação linguística Português (de Portugal) – Português (Brasil) presentificam-se também tais conflitos. Conforme Mariani (1996, p. 95) a construção do imaginário da língua brasileira estava fortemente ligada à construção da identidade nacional, o discurso polêmico sobre a língua era também um discurso político. E ainda segundo ela, o Brasil que não está sendo falado é o da língua geral. O Brasil esquecido não é o dos portugueses, mas sim o dos índios, dos negros, das mulheres e das crianças, de todos aqueles que fundamentalmente usavam a língua geral e que não frequentavam os salões das academias.

Percebe-se a imposição da língua portuguesa como língua de cultura, como língua que tem história e que por isso – junto com a latina – pode contar a história do Brasil, que não é outra senão a das conquistas de Portugal, ou seja, para manter sua hegemonia é necessário que o colonizado aceite a figura do grande "pai" colonizador que está sempre presente e cuja finalidade é proteger a sua colônia de todas as fragilidades.

A partir desses fatores e principalmente porque os portugueses queriam assegurar a maior presença política no Brasil adotaram algumas medidas, entre elas o ensino do português

para obrigar as pessoas que viviam aqui, no Brasil, a falar esta língua, ou seja, segundo Guimarães

> O estabelecimento da Língua Portuguesa como língua do Brasil, como processo de apagamento de outras línguas, vem do século XVIII, quando o Governo Português obrigou o ensino da língua portuguesa nas escolas e estabeleceu que a língua do Brasil fosse o Português. Isso se produz inicialmente, por uma carta régia de 1727 de D. João V, que mandava os jesuítas ensinarem português aos índios nas suas escolas (GUIMARÃES, 1996, p. 138).

Neste trecho percebemos a construção do outro, pois os colonizadores portugueses ao mesmo tempo procuravam apagar o povo colonizado. Conforme Payer (2006) o brasileiro é o outro, mas o outro excluído, e os colonizadores sentem-se como os "salvadores", já que procuram indicar ao povo colonizado, bárbaro, o caminho da obediência, a submissão que os redimiria rumo ao caminho da civilidade.

Assim, iniciou-se na sociedade brasileira um processo de grandes mudanças e ao mesmo tempo de contradições, pois havia no Brasil os brasileiros que já falavam o português, que aprenderam com pais, avós. Mais tarde começaram a chegar os falantes da língua portuguesa vindos de Portugal, no começo em minoria, depois gradativamente foi aumentando esse número. Com isso começaram a aparecer as mesclas linguísticas, brasileiros que falavam o português do Brasil e outros o português de Portugal, estas diferenças linguísticas diferenciaram e ao mesmo particularizaram o povo brasileiro.

Segundo Guimarães (1996) a partir do século XIX, principalmente da segunda metade do século, os estudos da língua portuguesa no Brasil fizeram com que linguistas tentassem demonstrar que o português que se falava e se escrevia aqui era diferente do Português de Portugal. E também que o português do Brasil incluía palavras de origem africana devido à forte presença dos escravos num determinado período do país. Surgiram também palavras de origem indígena e palavras do português, mas com significados diferentes de Portugal. Inclusive essas diferenças apareceram nas gramáticas escritas nessa época. Por isso, para ele o efeito contraditório entre afastar-se de Portugal ou reproduzir suas ações de Estado manifesta-se ainda hoje no imaginário da língua única.

Conforme Luis Francisco Dias (1996), com a independência em 1822, criou-se o Estado Brasileiro e uma das consequências imediatas dessa criação é a questão linguística, ou seja, que língua se fala aqui no Brasil: a língua portuguesa ou a língua brasileira?

Segundo Orlandi (2002), é importante ressaltar que a questão da língua que se fala, a necessidade de nomeá-la, é uma questão necessária e que se coloca impreterivelmente aos

sujeitos de uma dada sociedade, de uma dada nação, porque a questão da língua que se fala toca os sujeitos em sua autonomia, em sua identidade, em sua autodeterminação. E assim é com a língua que falamos: falamos a língua portuguesa ou a língua brasileira? Pois conforme a autora, temos uma língua imaginária, uma língua padrão apagando, silenciando, o que era mais nosso e que não seguia os padrões da língua imaginária, ou seja, uma língua fluída.

A língua geral foi apagada, uma vez que todos foram obrigados a falar a língua portuguesa. A questão da nomeação é um processo distinto da que normatiza a língua para o uso, seja do Estado e seus sistemas, seja nas relações cotidianas. Então, quando se diz que é a língua portuguesa que será ensinada, é uma questão de nomear uma disciplina, não a língua, pois segundo Gallo (1996) ensinar a língua é ensinar a reproduzir a língua escrita já produzida, o que traz como consequência o fato de que a democratização do ensino da língua que começa no século XIX, não se constituirá jamais em um risco à ordem social estabelecida, uma vez que o poder da escrita não está nas suas significações nem nas suas formas, mas no sentido que se produz no discurso escrito.

Portanto, pode-se notar que o Estado brasileiro desenvolveu uma Política Linguística direcionada ao monolinguismo, centrada na língua portuguesa como língua oficial e nacional, a partir de diversos fatores.

Percebe-se através de fatos como os acima citados, que há países que formam o Mercosul, como é caso do Brasil, em que segundo Guimarães (1996) língua Nacional é a língua de uma nação, de um povo, relacionada com um Estado que está politicamente constituído. A questão da língua nacional comparece, então, organizando também os sentidos da língua fluída, em articulação aos processos de oficialização implementados em cada país.

Vale refletir sobre as posições históricas de colonizador e colonizado entre Portugal – Brasil e Espanha – países hispânicos da América do Sul, retomando Orlandi que nos fala

> toda vez que, no campo dos países colonizados, temos línguas como o português, ou o espanhol, na América Latina, que funcionam em uma identidade que chamaria dupla. Estamos diante de línguas que são consideradas as mesmas – as que se falam na América Latina e na Europa – porém que se marcam por se historicizarem de maneiras totalmente distintas em suas relações com a história de formação dos países. É o caso do português do Brasil e o de Portugal. Falamos a "mesma" língua, mas falamos diferente. Consideramos, pois, a heterogeneidade lingüística no sentido de que joga em nossa língua um fundo falso em que o "mesmo" abriga, no entanto, um "outro", um diferente histórico que o constitui ainda que na aparência do "mesmo": o português brasileiro e o português português se recobrem como se fossem a mesma língua mas não são. Produzem discursos distintos, significam diferentemente. Discursivamente é possível se vislumbrar esse jogo, pelo qual no mesmo lugar há uma presença dupla, de pelo menos dois discursos distintos, efeitos de uma clivagem de duas histórias na relação com a língua portuguesa: a de Portugal e a do Brasil. Ao falarmos o português, nós, brasileiros, estamos sempre nesse ponto

> de disjunção obrigada: nossa língua significa em uma filiação de memória heterogênea. Essas línguas, o português e o brasileiro, filiam-se a discursividades distintas. O efeito de homogeneidade é o efeito produzido pela história da colonização (ORLANDI, 2001, p.30).

Para aprofundar a compreensão sobre a disputa entre os sentidos e modelo de língua, que dão formas às políticas de promoção do espanhol no Brasil, observemos a maneira como, nos livros didáticos, representam-se os diferentes espanhóis praticados na Península Ibérica e na América Latina.

A seguir procederemos à descrição e análise dos materiais a fim de marcar o funcionamento discursivo de silenciamentos e dominâncias no ensino da língua espanhola.

5.1 O LIVRO E TEXTOS DIDÁTICOS: SILENCIAMENTOS E DOMINÂNCIAS NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Para a análise, segmentamos alguns materiais didáticos utilizados que poderão contribuir para a compreensão do nosso recorte discursivo: os silenciamentos e dominâncias no ensino do espanhol.

Nessa perspectiva é importante ressaltar que o recorte discursivo desta análise se dá por meio da noção de silêncio. É por esse recorte que segmentamos o corpus. Justamente para que se veja o modo como funcionam os processos discursivos aí presentes.

Portanto, ressaltamos que pela metodologia da AD, não se procura provar uma hipótese (no caso a hipótese de que a língua espanhola ensinada no Brasil é a língua espanhola da Espanha e não a do Mercosul), mas sim compreender por que isso (ainda) se dá, mesmo que não de forma hegemônica, apesar da Lei 11.161, e como funciona esse processo discursivo.

Os materiais selecionados foram coletados da seguinte forma: em uma escola pública (E. E. B. Profª. Maria Paula Feres), em uma escola particular (Colégio Mafrense), em um curso pré-vestibular semiextensivo (Expoente) e em um curso de idiomas (FISK) e todas as escolas estão localizadas na cidade de Mafra, Santa Catarina. Foram escolhidas essas escolas porque são categorias diferentes, de públicos diferentes e que têm por finalidade o ensino do espanhol, mas que apesar de o público ser diferente, o imaginário é o mesmo, isto é, de que a língua espanhola estudada tem raízes na Espanha.

A escolha dos textos relaciona-se a duas questões: a primeira é que todos os textos analisados referem-se à Espanha, contemplando um imaginário de que ela é a "dona" da língua; a segunda é que, mesmo sendo livros preparados em editoras brasileiras, estes não contemplam aspectos da implantação da Lei 11.161/2005, também nenhum dos textos analisados refere-se ao Mercosul, inclusive há semelhança entre os títulos.

O texto, na perspectiva discursiva, segundo Dias (1996), "é o fato de linguagem", e vale lembrar a fala de Orlandi (1996), "para quem um texto do ponto de vista de sua apresentação empírica, é um objeto com começo, meio e fim, mas que, se o considerarmos como discurso, reinstala-se imediatamente sua incompletude". Ou seja, o texto, na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada, pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imagináveis), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com a sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso)

Em termos históricos, a preparação da editoração, antes produzida pelos espanhóis e agora, por brasileiros continua com o mesmo apagamento em relação aos países vizinhos da América do Sul, isto é, o brasileiro não reconhece o latino-americano como seu interlocutor. Por isso, vale refletir no que nos diz Orlandi (1990), "porque o modelo é sempre europeu e os comentadores brasileiros são antes 'falados' por esse modelo europeu, isto é, eles falam do interior do paradigma discursivo das reedições estabelecidas na Europa".

Um fato chamou a atenção em relação ao corpus analisado, é que, justamente no momento em que o ensino do espanhol ganha destaque devido à Lei 11.161/2005, para a qual um dos objetivos principais seria a integração dos países do Mercosul, os materiais didáticos somente façam referência à Espanha, apresentando características relacionadas apenas à língua espanhola ou castelhana peninsular. Nesta perspectiva retomamos a fala de Orlandi

> Pela cristalização das identidades: mantendo o movimento das identidades nos mesmos lugares, lhes fazendo corresponder as mesmas posições (no caso, as do século XVI, que são lugares da relação colonial). Em consequência, as leituras propostas (no século XIX e XX) filtram o contexto científico e historiográfico de modo a, paradoxalmente, apagar (ao mesmo tempo em que atualizam) os outros aspectos da "contemporaneidade" e perpetuar assim o discurso da dominação cultural, isto é, aquele que tem um sentido (direção) único, "eterno" (ORLANDI, 1990, p. 116).

Na Escola Básica Professora Maria Paula Feres, o livro adotado foi: "Espanhol para o Ensino Médio", de Mônica Palácios e Georgina Catino, da Editora Scipione, publicado na cidade de São Paulo, SP, Brasil, no ano de 2006. Foi desenvolvido integralmente no Brasil a

partir da variante peninsular. O livro foi adotado porque segundo as professoras, responde com maior adequação às necessidades atuais dos alunos.

O 1º. texto do livro denomina-se "*El español en el mundo*" e, como podemos observar, inicia apresentando a quantidade de pessoas e países que fala espanhol e a sua importância como segunda língua de comunicação internacional. Na sequência, o texto aborda a origem e a evolução do espanhol na Península Ibérica, a partir da conquista e dominação por parte do Império Romano, no século III A.C.

Origen y evolución: el castellano o español es una lengua derivada del latín introducida por los romanos en Península Ibérica en el siglo III antes de Cristo, cuando Hispania es incorporada como provincia del Imperio Romano. En ella ya coexistían varios pueblos aborígenes con sus lenguas propias.

Pelas marcas de dominância, observamos que uma língua foi apagada para se ter "outra língua". Dito de outro modo, a fim de instalar o seu poder de controle sobre os povos aborígenes, o império romano institui uma "nova língua", apagando a língua aborígene, e com isso apaga-se não apenas a língua, mas também a cultura do povo.

Isso nos remete à fala de Orlandi (1990) de que por meio da longa história da relação entre os índios e os europeus podemos constatar que a mesma imagem foi produzida pelo contato das línguas: a língua do índio é apresentada como incapaz de historicidade e de evolução. Produz-se um apagamento da cultura dos índios e o modo como a língua aí está inscrita faz parte desse processo (ORLANDI, 1990, p.79).

La conquista romana originó profundos cambios en la vida cotidiana de las gentes, pues las costumbres del conquistador se impusieron por sobre las de los conquistados.

Segundo o dicionário da Academia Brasileira de Letras (2008) um dos significados da palavra conquistador é o "europeu que vinha para as terras recém-descobertas da América como chefes militares". Este sentido nos leva a outro, através da fala de Nunes

> diremos então que a visão discursiva pode interferir no imaginário social, mostrando que o dicionário não é jamais neutro, que ele se dirige a leitores específicos, que pressupõe certas imagens da língua. E que ele não funciona somente para tirar dúvidas ou para esclarecer os sentidos, mas para constituir os sujeitos em sua relação com a sociedade, com as instituições, com as ciências e as letras, com o Estado, com a ideologia (NUNES, 2007, p.178).

Nesse verbete percebemos as características do colonizador evidenciadas. É importante refletir neste momento sobre o fato que é o de considerar que "pouco importa que se trate de palavras isoladas, de frases ou de textos; eles são sempre colocados no contexto da língua europeia. É preciso observar sempre o contexto histórico (amplo) e o da enunciação (imediato), assim como o próprio contexto linguístico". (ORLANDI, 1990, p. 91)

El pionero canal internacional de noticias CNN, que inicialmente transmitía solamente en idioma inglés, se rindió a la importancia del español y luego de algunos años creó el canal CNN en español.

O enunciado da imagem apresenta o canal internacional de notícias CNN, que, de acordo com a legenda, rendeu-se à importância do espanhol e criou o canal CNN no espanhol. Este enunciado remete ao pré-construído da nação espanhola e à série de sentidos culturais e históricos fortemente consolidados na memória que essa nação suscita. Como fala Orlandi (1990, p. 43) "todo o discurso atesta sua relação com outros (que ele exclui, ou inclui, ou pressupõe etc.) e com o interdiscurso (que o determina)".

Também percebemos aqui as características do colonizador que estão evidenciadas. E para manter a sua hegemonia parece ser preciso que o colonizado aceite a figura do grande pai colonizador que está sempre presente a fim de proteger a colônia de suas fraquezas intrínsecas, que o colonizado compreenda a sua necessidade da ajuda paterna do colonizador e se "renda" a sua proteção.

Outra marca do discurso do colonizador sobre o colonizado são as imagens que aparecem atrás das jornalistas. Em um primeiro plano aparece a imagem de uma das jornalistas dentro do estúdio, nos EUA e na outra aparece a jornalista como correspondente em Buenos Aires, com a imagem de uma praça cheia de árvores. Retomamos o pré-construído de que os EUA é um país industrializado, enquanto que países latino-americanos, representados pela Argentina, são países onde predominam os lugares de pouca industrialização, "países em desenvolvimento". E como nos fala Neckel (2010, p. 48) "a imagem para a Análise de Discurso não é tomada em si mesma, mas na relação a (sujeito e situação), na cadeia significante, no processo, no curso dos sentidos, no Discurso". São espaços discursivos que vão se criando numa conjunção de imagens dos povos desenvolvidos.

Portanto

> as imagens são materialidades discursivas que possuem as marcas da história, da ideologia e da sociedade. As imagens possuem discursividades. Enquanto matérias significantes (produção e produto de linguagem) as imagens, assim como as palavras, inscrevem-se em espaços de significação diferenciados. (NECKEL, 2010, p.59).

Unidad 1 El español

En esta Unidad vas a aprender:

Origen y alcances de la lengua española

El alfabeto
Nombre de las letras.
Fonética y uso.
Deletreo.

El artículo

Para comunicarte
¿Qué quiere decir?
¿Cómo se dice?
¿Cómo se llama?

Profesor(a): Como el idioma de los alumnos es el portugués y en la época histórica de la que se habla Portugal formaba parte de la Península Ibérica, los datos del texto sobre el origen del castellano les son comunes y no deberán ser de muy difícil comprensión porque, con seguridad, lo habrán visto en el ciclo fundamental. Puedes introducir el tema comentando o preguntándoles si recuerdan el origen de su idioma, qué son lenguas neolatinas y qué pueblos las hablan en la actualidad. El texto se puede trabajar, luego de aclarar las dudas de vocabulario, a modo de cuestionario respondiendo a las preguntas con los datos del texto.

Entrando en tema

EL ESPAÑOL EN EL MUNDO

Las últimas estadísticas apuntan que alrededor de 400 millones de personas hablan español en todo el mundo. Ya se la considera la segunda lengua de comunicación internacional. En África, Asia, Europa y principalmente en América, en una totalidad de 21 países, se habla español como lengua materna o segunda lengua.

Origen y evolución: el castellano o español es una lengua derivada del latín introducida por los romanos en la Península Ibérica en el siglo III antes de Cristo, cuando Hispania es incorporada como provincia del Imperio Romano. En ella ya coexistían varios pueblos aborígenes con sus lenguas propias. La conquista romana originó profundos cambios en la vida cotidiana de las gentes, pues las costumbres del conquistador se impusieron por sobre las de los conquistados. Principalmente su lengua, el latín, penetró en los otros idiomas hasta hacerlos desaparecer. La única excepción fue el **vasco**, que se conservó en su región incorporando, sin embargo, muchos términos latinos. Los romanos hablaban dos variantes del latín: el **latín culto**, enseñado en las escuelas y propio de la literatura y de la lengua escrita, y el **latín vulgar**, la lengua coloquial del pueblo y fue la que, al llegar a Hispania, se impuso a través de los legionarios, colonos, artesanos y funcionarios del Imperio.

Fotos: Rubens Chaves

El pionero canal internacional de noticias CNN, que inicialmente transmitía solamente en idioma inglés, se rindió a la importancia del español y luego de algunos años creó el canal CNN en español.

Figura 1 – Primeiro texto do livro Espanhol para o Ensino Médio
Fonte: PALÁCIOS, Mônica; CATINO, Georgina, 2006

O 2º texto analisado foi o do Colégio Mafrense, uma escola particular. O livro denomina-se “Língua Espanhola: Ensino Médio”, escrito por Inez Gaias, da Editora Positivo, foi produzido e publicado em Curitiba, PR, Brasil no ano de 2009. O material foi escolhido

diretamente pela direção da escola e vem como um material suplementar, também parte da variante peninsular. O título do 1º texto também é “El Español en mundo”.

Rafal es un chico brasileño que tiene 17 años y estudia Español en Salamanca – España. Salamanca está situada al noroeste de España y es considerada una ciudad universitaria, porque todos los años recibe estudiantes de todas partes del mundo.

Para a introdução do diálogo é apresentado um aluno brasileiro que está estudando Espanhol na cidade de Salamanca. Por que Salamanca?

Considerando que se trata de um estudante brasileiro e por consequência latino-americano, o texto silencia a relação fronteiriça dos países latinos que falam espanhol. Enfatiza por outro lado, inclusive a localização geográfica de Salamanca.

Na própria introdução observamos a explicação: Salamanca é uma cidade universitária que recebe estudantes do “mundo inteiro”. Durante o diálogo, notamos a construção de uma formação discursiva em relação à Espanha: “*un país hermoso*” e na sequência do diálogo percebemos no texto que o estudante brasileiro deseja conhecer outras regiões da Espanha, por isso pretende retornar. Conforme Orlandi (2007) “toda denominação apaga necessariamente outros sentidos possíveis”.

O funcionamento do discurso hegemônico europeu funciona pela autoafirmação explicando e reiterando como “origem”. Assim, se o brasileiro deve observar a sua história, necessariamente pelo discurso europeu, uma abordagem crítica deve permitir-lhe atingir o lugar da produção desses efeitos de sentido, para que ele possa compreender o deslocamento que preside a produção da sua identidade.

Esse processo de identificação com o “outro”, o colonizador, ou melhor, com a sua superioridade, vai levar o colonizado à imitação do colonizador em todos os níveis (LOPES, 2000, p.49).

Rafael hace el 3º año de la secundaria en Brasil y como regalo de 18 años que va a cumplir, recibió de sus padres un viaje a España, país que tenía muchas ganas de conocer. En Brasil, él tuvo clases de Español en su colegio y siempre le encantó estudiar español, era un chico muy dedicado.

Essas marcas nos levam a refletir sobre a linguagem que é produzida pelo sujeito em condições determinadas e isso nos remete ao fato de que

> não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. O sujeito não é um sujeito-em-si, livre de toda determinação, ele é um sujeito socialmente (culturalmente, historicamente) constituído (determinado). Há processos históricos que produzem as formas da subjetividade, isto, as formas-sujeitos. Assim é próprio de uma sociedade como a nossa que o sujeito seja capaz de autonomia e de responsabilidade, sofrendo as coerções exteriores do seu contexto histórico-social, ao mesmo tempo em que determina o que diz. O sujeito (forma-sujeito) das sociedades ocidentais é, pois, um sujeito (internamente) livre e submetido a coerções (exteriores) institucionais. A ideia de um sujeito em si, livre de toda determinação concreta, é uma ilusão: a ilusão discursiva do sujeito. Essa ilusão é própria de uma sociedade como a nossa, em que o sujeito é, ao mesmo tempo, livre e disciplinado. Daí vem o sentimento que tem o sujeito: a) de que seu discurso nasce nele mesmo; b) de que ele escolhe (em abstrato) o que faz (e o que não faz parte do seu discurso (ORLANDI, 1990, p. 178)

Nas marcas que observaremos a seguir é importante retomarmos o termo política do silêncio, pois conforme Orlandi (2007, p. 73) "a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo, certamente se apaga necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação dada".

Mi nombre es Ana, soy española. ¿Y tú, <u>no eres hispanohablante</u>, verdad?

Es que se nota por su pronunciación del español. Pero, ¡<u>hablas bastante bien</u>!

Nestas marcas podemos constatar que a variante usada é a da Espanha, pois *tú* e *eres* não são usados pela maioria dos latino-americanos que usam o *vos*, isto é, os espanhóis *tutean* e os latino - americanos usam o *voseo*. Entende-se por *voseo* o uso do pronome *vos* usado na segunda pessoa do singular, nos países que pertencem ao Mercosul: Argentina, Uruguai e Paraguai. Porém, este pronome não é usado no espanhol peninsular (europeu), o qual usa como segunda pessoa do singular o *tú*, ou seja, *el tuteo*. Evidencia-se assim um privilégio como se tivesse um viés pelo Mercosul que seria o *vos* o não dito de *vos* apaga o espanhol latino e marca a dominância do espanhol europeu e um silenciamento, em relação ao espanhol latino-americano. Ou seja,

> pelo silenciamento, sabemos, um discurso diz para não deixar que se digam as "outras" palavras. Esses índices nos dirigem para o mecanismo pelo qual as palavras se desdobram em outras palavras. Todo processo identitário é constituído por uma falta (o diferente) e pelo desejo de completude (o mesmo). É esse o movimento das identidades (ORLANDI, 1990, p. 122).

Também a partir dessas marcas é possível observar uma relação parafrástica em relação ao espanhol peninsular e o espanhol latino-americano com o português de Portugal e o português do Brasil, já que esta relação nos remete para o mesmo tipo de dominância (colonização) dos países europeus aos países latino-americanos e Brasil, ainda que haja pequenas distinções no processo de significação que cada um constrói. E como nos fala Orlandi:

> Eles falam o português. Falam a mesma língua, mas falam diferente o português do Brasil e o português de Portugal já significam diferentemente, mesmo que não o reconheça. Antes de tudo, para entender esse processo significante é preciso entender que há um jogo – em relação aos países colonizados em geral – que poderíamos chamar de heterogeneidade linguística. Entende-se por heterogeneidade linguística ,no sentido de que joga no caso "nossa" língua, um fundo falso em que o "mesmo" abriga no entanto um outro brasileiro e o português de Portugal se recobrem como se fossem a mesma língua. E não são. Discursivamente é possível vislumbrar esse jogo de prestidigitação pelo qual no mesmo lugar há uma presença dupla, de pelo menos dois discursos distintos, efeitos de uma clivagem de duas histórias na relação com a língua portuguesa: a de Portugal e a do Brasil. Nós, brasileiros, ao falarmos o português estamos sempre nesse ponto de disjunção obrigada. A nossa língua significa em uma filiação de memória heterogênea. São duas formações discursivas como se fossem uma só (ORLANDI, 2003, p. 22).

Perceberemos estes atravessamentos discursivos de dominância (países europeus) também nas marcas que analisaremos a seguir.

Me gustaría mucho quedarme más tiempo para conocer el sur de España, pero el jueves próximo tengo que volver a Brasil porque ya estoy acá hace tiempo. Pero estoy seguro que volveré más veces a este país tan hermoso.

Incluímos aqui o fascínio pelos modelos e pela pretensa "autoridade" de estrangeiros sobre nossos trabalhos. "Autoridade" que lhes outorgamos quando não somos críticos e reproduzimos a "eterna" relação entre colonizadores e colonizados. Nesse caso, trata-se do colonialismo-científico. Sob esse fascínio de seus modelos, negamos nossa capacidade de reflexão, um dos lugares fundamentais de resistência cultural, política e ideológica. "Silenciamos sobre o fato de que, ao longo de nossa história, construímos a posição sujeito autor de conhecimento com nossas próprias formas e sentidos. Este é um dos efeitos da ideologia científica contra o qual devemos nos alertar. Há muitos outros" (ORLANDI, 2002, p. 90).

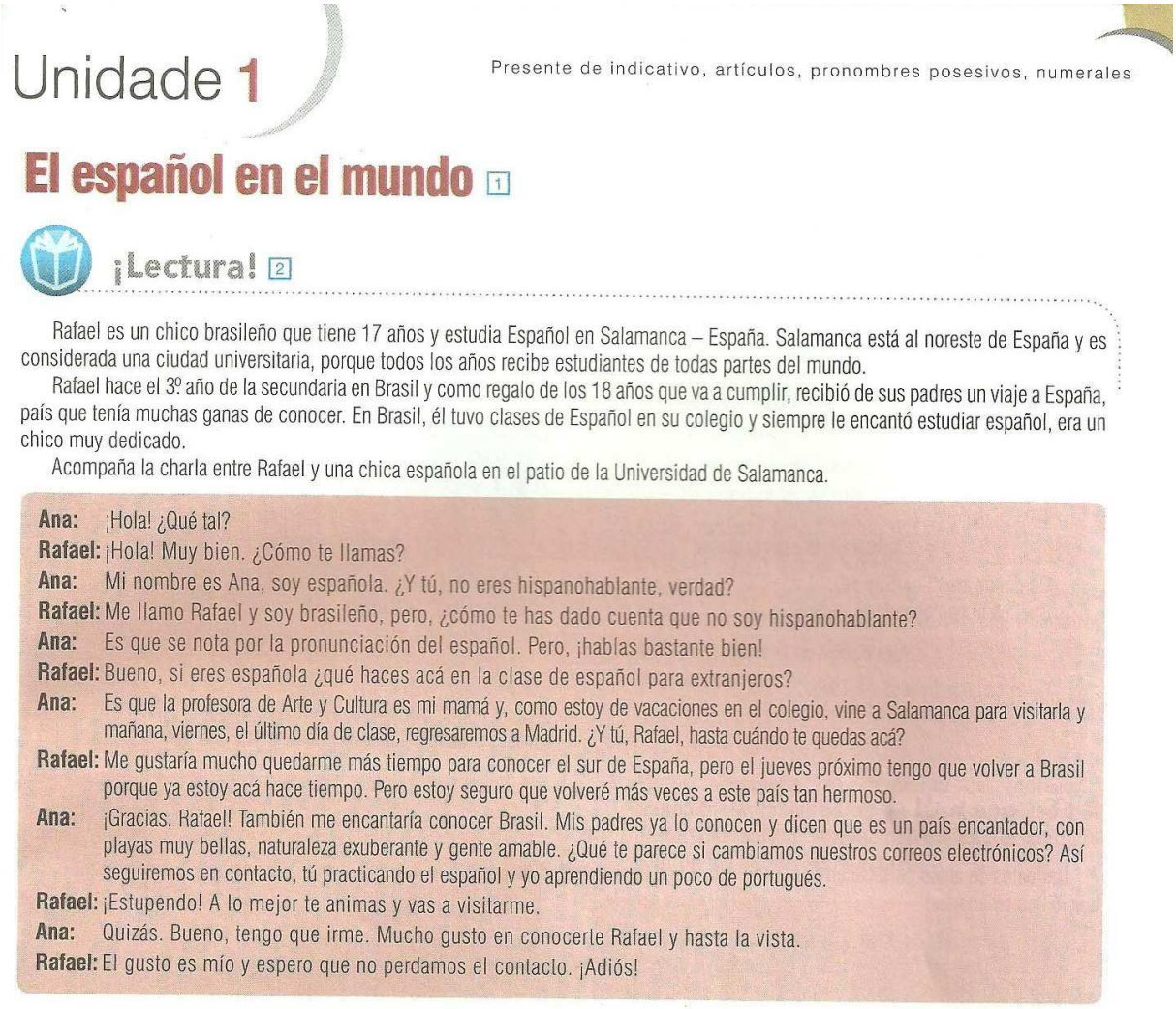
> *¡Gracias, Rafael! También me encantaría conocer Brasil. Mis padres y alo conocen y dicen que es un país encantador, con playas muy bellas, naturaleza exuberante y gente amable. ¿Qué te parece si cambiamos nuestros correos electrónicos? Así seguiremos en contacto, tú practicando el español y yo aprendiendo un poco de portugués.*

Nas marcas destacadas podemos nos remontar às primeiras relações entre europeus e índios, as quais são descritas com a valorização de certas qualidades dos índios, muito apreciadas pelos colonizadores, como a "cordialidade", a "alegria", a fraternidade, a caridade. Nestas qualidades sob o ponto de vista político, no cruzamento das formações discursivas do europeu e do índio, as palavras se filiam a diferentes redes discursivas, caracterizando certas relações entre o moral e o político. Assim a palavra *amable*, representa o sentido de submissão, ou seja, que se submetem às ordens e tutelas do colonizador. Ao mesmo tempo as palavras *playas bellas, naturaleza exuberante*, nos remetem ao pré-construído de que antes dos colonizadores "descobrirem" a América, não havia pessoas civilizadas, e que os índios faziam parte da natureza. Temos aqui inúmeras marcas históricas das relações de dominância e dominados.

Na perspectiva da AD, o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas.

As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas tiram seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (ORLANDI, 2001, p. 58).

Portanto, em decorrência da relação sujeito/história/ideologia, conclui-se que não há sentido em si, pois ele é determinado pelas posições ideológicas no contexto em que o dizer é produzido. É por isso que o sujeito ao dizer refere-se a uma formação discursiva para produzir um sentido e não outro. Ou seja, cada posição/situação possui sua formação discursiva que nos indica o que pode e deve ser dito e também o que deve ser silenciado, e o sentido é retirado da posição em relação à ideologia.



Unidade 1

Presente de indicativo, artículos, pronombres posesivos, numerales

El español en el mundo 1

¡Lectura! 2

Rafael es un chico brasileño que tiene 17 años y estudia Español en Salamanca – España. Salamanca está al noreste de España y es considerada una ciudad universitaria, porque todos los años recibe estudiantes de todas partes del mundo.

Rafael hace el 3º año de la secundaria en Brasil y como regalo de los 18 años que va a cumplir, recibió de sus padres un viaje a España, país que tenía muchas ganas de conocer. En Brasil, él tuvo clases de Español en su colegio y siempre le encantó estudiar español, era un chico muy dedicado.

Acompaña la charla entre Rafael y una chica española en el patio de la Universidad de Salamanca.

Ana: ¡Hola! ¿Qué tal?
Rafael: ¡Hola! Muy bien. ¿Cómo te llamas?
Ana: Mi nombre es Ana, soy española. ¿Y tú, no eres hispanohablante, verdad?
Rafael: Me llamo Rafael y soy brasileño, pero, ¿cómo te has dado cuenta que no soy hispanohablante?
Ana: Es que se nota por la pronunciación del español. Pero, ¡hablas bastante bien!
Rafael: Bueno, si eres española ¿qué haces acá en la clase de español para extranjeros?
Ana: Es que la profesora de Arte y Cultura es mi mamá y, como estoy de vacaciones en el colegio, vine a Salamanca para visitarla y mañana, viernes, el último día de clase, regresaremos a Madrid. ¿Y tú, Rafael, hasta cuándo te quedas acá?
Rafael: Me gustaría mucho quedarme más tiempo para conocer el sur de España, pero el jueves próximo tengo que volver a Brasil porque ya estoy acá hace tiempo. Pero estoy seguro que volveré más veces a este país tan hermoso.
Ana: ¡Gracias, Rafael! También me encantaría conocer Brasil. Mis padres ya lo conocen y dicen que es un país encantador, con playas muy bellas, naturaleza exuberante y gente amable. ¿Qué te parece si cambiamos nuestros correos electrónicos? Así seguiremos en contacto, tú practicando el español y yo aprendiendo un poco de portugués.
Rafael: ¡Estupendo! A lo mejor te animas y vas a visitarme.
Ana: Quizás. Bueno, tengo que irme. Mucho gusto en conocerte Rafael y hasta la vista.
Rafael: El gusto es mío y espero que no perdamos el contacto. ¡Adiós!

Figura 2 – Primeiro texto do livro Língua espanhola: Ensino Médio
Fonte: Gaias (2008).

O 3º texto analisado foi fornecido pelo Curso Pré-Vestibular Semiextensivo Expoente, denominado “Español o Castellano”, foi publicado e produzido em Curitiba, Paraná, Brasil, pela Organização Educacional Expoente em 2007 e foi escolhido pela direção da escola e vem como material suplementar.

> “La literatura castellana alcanza pronto un gran desarrollo, los primeros textos conservados son del siglo XI, alrededor del año 1140 se escribe el Cantar del Mío Cid, de autor desconocido; en 1492 Elio Antonio de Nebrija publica su Gramática Castellana; autores como Miguel de Cervantes Savedra, Garciliaso de la Vega, Francisco de Quevedo, Pedro Calderón de la Barca, Gustavo Adolfo Bécquer y muchos más nos deleitan con sus creaciones literarias en lenguas castellana o española, pues se puede optar por cualquiera de los dos.

Uma marca importante nesta escrita é a criação da gramática já que ela, segundo Auroux

> não é uma simples descrição da linguagem natural, é preciso concebê-la também como um instrumento lingüístico: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor (AUROUX, 1992, p. 69).

Cabe lembrar aqui acerca do discurso histórico como sendo o lugar da territorialização da identidade do homem na relação tempo-memória. Na construção da sua identidade é no discurso histórico que o homem se constrói em sua dimensão memoriável; aquilo que - resultando política e ideologicamente do confronto das relações de força e de sentido, e instituindo o que chamamos "tradição" – apresenta-se como aquilo que deve ser dito (e consequentemente também o que deve ser excluído, o que não ser dito), e, logo, "lembrado (ou esquecido) a propósito do passado, no que diz respeito à constituição da sua memória" (ORLANDI, 1990, p.124).

Outra marca é em relação ao processo de apagamento dos países latino-americanos em relação à Espanha é a apresentação apenas do mapa da Espanha com sua divisão política nas regiões. Nesse momento introdutório ao estudo, contudo, seria muito importante uma visão da difusão dessa língua no mundo, por meio de um mapa em que estivessem contemplados os países nos quais se fala o Espanhol, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as "outras palavras"), isto é, os outros países que também são hispanofalantes.

A presença de informações sobre a Espanha tem como resultado ampla difusão das características linguísticas e culturais daquele país, sendo patente a ausência de divulgação das respectivas características latino-americanas. Conforme afirma Goetenauer (2005, p.70), privilegia-se na maioria das vezes, uma das nações onde o espanhol é o idioma oficial – Espanha - ignorando as demais, por considerá-la de maior prestígio.

Neste texto também se verificou, no final do 1º parágrafo do texto analisado, a elevação dos espanhóis como conquistadores, tanto de países da América, como das Filipinas.

O 2º parágrafo apresentou a literatura castelhana com seus maiores heróis, representando o "heroísmo dos espanhóis", além de se referir aos grandes escritores enaltecendo-os e com eles a língua espanhola. Neste discurso, por seus diferentes processos de produção de sentidos, assiste-se ao confronto entre a formação discursiva do colonizador e

a do colonizado. Ou melhor, assistem-se confrontações de sentidos que indicam a relação dos sentidos entre colonizador e colonizado, em debate (ORLANDI, 1990, p. 135).

Continuando, o texto indicou que, em alguns países da América Latina, o idioma é chamado de espanhol e em outros, castelhano[23], mas que de maneira institucionalizada a partir da publicação da 1ª gramática da Real Academia Española, a língua é denominada língua espanhola. Isto é, a língua passa a ser instrumentalizada e descrita pela gramática deles e assim começa a fazer parte da história da própria língua.

> *En algunos países de América hispana llaman a la lengua oficial español y en otros castellano. El diccionario y la gramática de la Real Academia Española, fundada en 1713, se llaman de la lengua española.*

Como já mencionamos, uma das marcas mais significativas em relação à institucionalização da língua é o aparecimento (surgimento) de instrumentos linguísticos para que novos discursos sejam apresentados, e assim, a língua em questão seja valorizada e "unificada", por isso foi tão importante a criação da 1ª gramática, pois conforme Auroux (1992, p. 70) assim como as estradas, os canais, as estradas – de - ferro e os campos de pouso modificaram nossas paisagens e nossos modos de transporte, a gramatização modificou profundamente a ecologia da comunicação e o estado do patrimônio linguístico da humanidade. Sabemos que a norma escrita veiculada pelas gramáticas transforma as pronúncias, que ela pode suscitar novas associações semânticas, ou ainda novas reinterpretações morfológicas das unidades.

[23] De acordo com o dicionário normativo da Real Academia Espanhola, trata-se de o Espanhol e o Castelhano são termos sinônimos. As denominações espanhol e castelhano surgiram em épocas diferentes. O termo *castelhano* é mais antigo. Ele remonta ao reino de Castela, na Idade Média, quando a Espanha ainda não existia. Quando o país começou a se consolidar, no século XIII, o reino de Castela se impôs aos outros territórios da região que hoje formam a Espanha. Por causa dessa liderança, o castelhano, um dialeto com forte influência do latim, acabou sendo adotado como língua oficial do novo país em 1492, com a unificação dos reinos que correspondem à Espanha atual. O termo *espanhol* procede do latim medieval *Hispaniolus*, denominação latina da Península Ibérica Hispania. A denominação do idioma como *espanhol*, em detrimento da forma *castelhano*, costuma gerar uma situação conflituosa. Sabe-se que na Espanha existem outros idiomas, tais como: galego, basco e catalão. Assim, se você disser que fala espanhol, pode-se subentender que você também fala esses outros idiomas. De acordo com a Constituição espanhola de 1978, o castelhano é considerado língua oficial em toda a Espanha, mas nas regiões onde há um idioma próprio, este possui valor co-oficial. A razão pela qual alguns países optam por chamar o idioma de castelhano e outros de espanhol pode ser política: dificilmente ouviremos um argentino dizendo que fala espanhol, já que o nome remete ao período colonial. Por esse motivo, o termo castelhano é mais usado na América do Sul. Já a forma espanhol é comum no Caribe, no México e nas áreas de fronteira com outra grande língua, o inglês. Na Espanha, o uso dos termos depende da região: no norte, as pessoas referem-se à língua como castelhano. Na Andaluzia e nas ilhas Canárias, o idioma é chamado de espanhol.

Por isso conforme Orlandi (2001, p. 24) "o que está em questão, não é somente a predominância de uma língua sobre as outras, nem mesmo a questão da língua do Estado, mas a língua enquanto signo de nacionalidade, ou seja, em sua relação com a nação".

Neste tangente é importante também retomarmos o que nos diz Orlandi sobre a relação existente entre a gramática e a política linguística

> A forma histórica dos sujeitos e da sociedade se define nas relações entre língua, Ciência e Política. Ao mesmo tempo em que a linguística se constitui como ciência, a questão da língua é afetada pela relação do sujeito com o Estado. As políticas gerais de um país manifestam esta inter-relação cuja forma mais visível é a formulação específica das políticas linguísticas: as invasões, as exclusões, as hierarquias. A noção de política linguística adquire aqui um outro sentido. Quando se define que língua falamos, com que estatuto ou quando se determina este ou aquele modo de acesso a esta língua – pelo ensino, pela produção dos instrumentos linguísticos, pela leitura das publicações, pelos rituais de linguagem, pela legitimidade dos acordos, pela construção das instituições linguísticas – praticamos concomitantemente diferentes formas de política da língua. Ao mesmo tempo, para identificar esta língua, produzimos um saber, uma análise que lhe garante uma configuração singular. Com efeito, não há política linguística sem gramática e, em sentido inverso, a forma da gramática define a forma das políticas linguísticas (a relação *com* a língua/ a relação *com* as línguas) (ORLANDI, 2001, p. 36).

Outra marca destacada é o dicionário[24] pois assim como a gramática, o dicionário também é um instrumento linguístico e conforme Auroux (1992, p. 69) "qualquer que seja minha competência linguística, não domino certamente a grande quantidade de palavras que figuram nos grandes dicionários monolíngues. Isto significa que o aparecimento dos instrumentos linguísticos não deixa intactas as práticas linguísticas humanas".

Cabe aqui refletir a perspectiva da AD na relação do dicionário com a língua, pois conforme Nunes (2007)

> a AD vê a língua no dicionário ao menos em três sentidos: a língua do dicionário é uma língua imaginária - aquela que os analistas fixam com suas sistematizações - construída de acordo com determinados objetivos e recortes do dicionarista; tem-se no dicionário a "língua" enquanto discurso gramatical presente nos verbetes (marcações, exemplos construídos que pressupõem um saber gramatical). A metalinguagem do dicionário está estreitamente relacionada com a gramática, de modo que não se pode separar rigidamente um do outro e um terceiro sentido de "língua" é aquele que diz respeito à língua utilizada para a formulação das definições, ou seja, o fato de que ao falar da língua o dicionarista utiliza a língua. Trata-se, então, da língua enquanto base dos processos de produção dos verbetes: a

[24] O dicionário monolíngüe (de língua nacional) é relativamente tardio na história das ciências da linguagem. Ele apareceu inicialmente em uma série de países no período que vai dos séculos XVII ao XVIII (o da Academia Crusca na Itália em 1612, *o Furetiére e o Dictionnaire* de *I'Academie* na França respectivamente em 1690 e 1694, o da Academia Real Espanhola em 1726) No caso português, temos o Bluteau em 1712-28 que, embora sendo bilíngüe português-latim, já trazia longas definições em português e o Morais em 1789, o primeiro exclusivamente monolíngüe. (NUNES, 2007, p. 165)

> sintaxe das definições, as marcas lexicais e enunciativas, as formulações das citações e exemplos (NUNES, 2007, p. 167-168).

Portanto conforme Orlandi (2002) na "fórmula" do dicionário já vem sua ideologia, em outras palavras, ele é organizado ideologicamente de determinada maneira. Há uma estrutura geral: indicação da categoria, da pronúncia, da escrita e dos sentidos, em geral organizados a partir de um sentido posto como principal, que seria o literal, e suas variações. Se esta é a estrutura geral, o conhecimento linguístico, particular a cada autor, vem embutido nessa forma geral, particularizando-a.

Vale a pena refletir também sobre a forma como esta língua chega até nós institucionalizada, em três marcas: *diccionario*, *gramática*, *Real Academia* , observamos nestes termos processos de dominância institucionalizados, como nos fala Orlandi

> Historicamente, há sedimentação de processos em termos de sua dominância. O processo que, dadas certas condições, é dominante, é aquele a produzir a sedimentação histórica de um ou outro sentido. É da institucionalização que o sentido dominante sedimentado deriva seu estatuto de legitimidade. Fixa-se, então, como sendo o centro. Estabelecer-se-ia, dessa forma o sentido "oficial" (ORLANDI, 1984, p. 20).

Nesta perspectiva, Collinot e Maziére (1993) nos mostram que na materialidade de um discurso atestado historicamente, o processo de construção de um acontecimento discursivo: o dicionário representa uma língua

> A Academia concebe assim seu Dicionário como o instrumento primeiro de reconstrução de uma língua (L2) a partir de um material linguístico, a Língua comum (Lc) ou Discurso é assim colocada como condição de existência de uma língua segunda (L2). Ou é bom observar que o trabalho da A. se faz sobre uma língua que em seu próprio empirismo também depende de uma atividade regrada, ordenada, controlada. É, como nós já assinalamos, uma língua "praticada" por locutores que têm consciência do exercício dessa mesma língua. Omitindo a transferência de competência na definição da Língua Francesa (LF) – língua de referência não é mais a Língua Latina (LL), mas a Lc – taxa-se de purismo o trabalho da Academia. De fato, analisando as condições de possibilidade da LF ainda talvez em estado de projeto, tentamos mostrar que todo trabalho empreendido sobre uma língua efetivamente praticada teve por efeito arrancá-la de um empirismo incômodo e dar-lhe um estatuto de língua ideal. (COLLINOT; MAZIERE, 1993, p.195)

Por isso analisar a constituição destes instrumentos institucionalizados é também analisar como a sociedade constrói a sua identidade, já que a produção de instrumentos faz parte do modo como a sociedade se constitui historicamente. A produção desses instrumentos está relacionada com a linguagem como nos fala Guimarães e Orlandi (1996, p. 13) "a

gramatização de uma língua é parte da história da língua, não sendo, simplesmente, uma produção de instrumentos sobre ela. As tecnologias não são só resultado de um saber, são também parte dos fatos para os quais, ou a partir dos quais, foram produzidas".

Continuando nossa análise percebemos que a marca "alguns" indica uma indefinição. Que países são estes? Podemos determiná-los? Podemos dizer que o histórico é o lugar da territorialização da identidade do homem na relação tempo-memória. Na construção da sua identidade é no discurso histórico que o homem se constrói em sua dimensão memoriável; aquilo que - resultando política e ideologicamente do confronto das relações de força e de sentido, e instituindo o que chamamos "tradição" – se apresenta como aquilo que deve ser dito (e consequentemente também o que deve ser excluído, o que não ser dito), e, logo, "lembrado" (ou esquecido) a propósito do passado, no que diz respeito à constituição da sua memória.

Para terminar o texto, é apresentado o mapa da Espanha com suas 17 comunidades e sua capital Madrid, com o seguinte título: "*Mapa de España con sus ciudades principales*".

Outro fator interessante é a apresentação apenas do mapa da Espanha com sua divisão política de regiões. Quanto a esse momento introdutório ao estudo sobre a língua, como já mencionado, seria importante uma visão da difusão dessa língua no mundo, por meio de um mapa em que estivessem contemplados os países nos quais se fala o espanhol. É possível apontar uma marca de dominância, como nos fala Nunes (1996, p. 21) "o colonizador constrói a possibilidade de uma transformação do outro sempre que as condições se apresentarem".

Portanto, a relação entre a situação social do sujeito e a sua posição no discurso não é direta. Há formações imaginárias que presidem essa relação, de forma que o lugar de onde ele fala se reflete no que ele diz. É, portanto, um jogo de imagens que se projeta em todo discurso.

¿Español o Castellano?

El castellano se impuso a las distintas hablas de la Península Ibérica y se difunde por el sur junto con la Reconquista. Es implantado por los conquistadores y colonizadores en América y en Filipinas.

La literatura castellana alcanza pronto un gran desarrollo, los primeros textos conservados son del siglo XI, alrededor del año 1140 se escribe el *Cantar del Mío Cid*, de autor desconocido; en 1492 Elio Antonio de Nebrija publica su *Gramática Castellana*; autores como Miguel de Cervantes Saavedra, Garcilaso de la Vega, Francisco de Quevedo, Pedro Calderón de la Barca, Gustavo Adolfo Bécquer y muchos más nos deleitan con sus creaciones literarias en lengua **castellana o española, pues se puede optar por cualquiera de los dos nombres**.

En algunos países de América hispana llaman a la lengua oficial **español** y en otros **castellano**. El diccionario y la gramática de la Real Academia Española, fundada en 1713, se llaman de **la lengua española**.

En adelante, nosotros la llamaremos de lengua española.

Mapa de España con sus ciudades principales

Figura 3 – Texto do Curso Pré-Vestibular Semiextensivo Expoente

O último livro analisado é utilizado pelas escolas de idiomas FISK, editado pela Fundação Richard Hugh Fisk, de São Paulo, SP, Brasil. Este material vem direcionado pela própria fundação que o produz e o publica, já que estas escolas funcionam por meio de franquia. No título apresentado "*El mundo del español*", novamente observamos o "status" dado ao espanhol europeu como língua veicular. Neste livro texto é também é apresentado o mapa da Espanha com suas comunidades autônomas e sua capital Madri. O 1º parágrafo apresenta o Espanhol como língua oficial da Espanha, em seguida, o texto menciona as outras línguas que se falam na Espanha: o euskera, o galego e o catalão, mas não faz menção a outras línguas faladas nos países do Bloco:

Es Español o el Castellano es la lengua oficial de España, que se divide en 17 comunidades autónomas, una de ellas es la comunidad de Castilla y León.

Además del castellano o español, en España se hablan 3 lenguas más: el euskera, en el país Vasco y Navarra; el gallego, en Galicia; el catalán, en Cataluña y Baleares. Estas comunidades son bilingües, pues desde la constitución de 1978 el castellano es la legua oficial de España.

Como podemos constatar o Brasil segue distanciando-se dos países vizinhos hispanofalantes, ao mesmo tempo em que concentra seus olhares à Espanha. Como nos fala Orlandi (1990)

> E a menção da língua, de seu lado, se vê engajada pelas informações que devem produzir sobre a cultura, por sua necessidade de produzir sobre a cultura, por sua necessidade de produzir um saber que ilustre o Novo Mundo. Engajamento tanto mais marcado quanto essa menção da língua tem como referência a cultura européia: é preciso tornar esse Novo Mundo lisível pela cultura europeia (ORLANDI, 1990, p. 92).

O mapa da Espanha com suas comunidades autônomas ilustra o primeiro texto, incluindo Ilhas Baleares e Canárias. Novamente, não há referência à América hispano-falante. Como nos fala Neckel[25], a língua não funciona só na instância do verbal, não é a frase que o estudante de espanhol tem que aprender, mas é toda a construção do material: imagens, mapas, diagramação, etc.

Com relação à escola de idiomas FISK, é o título: FISK Español con ñ, reforçando o imaginário de que o idioma ensinado nesta escola é um espanhol com "selo de pureza". O ñ é uma das marcas exclusivas da língua espanhola e nos remete à página inicial do teste de proficiência DELE (Diplomas de Español, como Lengua Extranjera), no qual é apresentado o sinal **(~)**, referindo-se à Espanha, e que no pré-construído é considerada marca para toda a indústria editorial espanhola.

Vale recordar que a perspectiva discursiva propõe que se considere que a relação do sujeito com a linguagem é uma relação contraditória, em que há dupla determinação: do enunciado pelo sujeito e deste pela sua relação com a exterioridade, seu contexto sócio-teórico. Para que seu discurso tenha um sentido, é preciso que ela já tenha sentido, isto é, o sujeito se inscreve (e inscreve o seu dizer) em uma formação discursiva que se relaciona com outras formações discursivas. (ORLANDI, 1990)

[25] Anotações de orientação.

Também é interessante lembrar, aqui, a definição de discurso (PÊCHEUX *apud* ORLANDI, 1990) o discurso é menos transmissão de informação que efeito de sentidos entre locutores. A noção de "efeito de sentidos" nos remete ao fato de que os sentidos são intervalares, eles se encontram nas relações: a) dos textos com as suas condições de produção (aí incluídos o sujeito e a instituição); b) entre os diferentes textos; c) do dizer com o que não é dito etc.

Figura 4 – Texto do livro de espanhol da FISK

É importante refletirmos acerca da repetição dessas marcas nos textos: *el español en el mundo,¿español o castellano?* Podemos dizer não é algo inerente ao nome, mas é algo trabalhado nos vários textos, porque ele é histórico. É o ser histórico que proporciona a intertextualidade. Intertextualidade entendida aqui a partir da perspectiva de Orlandi (1990) "um tipo de citação que uma formação discursiva define como legitima por ser sua própria prática. E pode haver intertextualidade interna (citação de um corpus do seu próprio campo) ou externa (citação de um corpus que pertence a outros corpus)".

O fato histórico significa nesse caso ser do domínio maior do que o domínio dos textos. Há uma memória que é anterior aos textos, e é devido a ela que temos a intertextualidade, é ela que traz as condições para que vários textos contraiam relações e passem a fazer parte do mesmo domínio, da mesma formação discursiva, vale dizer que a relação de referência é algo que se constitui como uma memória discursiva, entendida aqui como

> aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX 1999, p. 52)

Obviamente, este recorte não pretende representar todo o universo de material didático de ensino da língua espanhola, mas temos nesta breve análise, realmente, a valorização da Espanha como "dona" do idioma, fato validado desde o primeiro dia de aula. Assim, mesmo que não esteja explícito nos textos, o espanhol praticado pelos países da América Latina está em segundo plano.

Percebemos através dessa marca de escrita nos textos apresentados uma preocupação em enfatizar a origem da língua espanhola e a apologia da preservação da língua espanhola, da Espanha, considerada a de "prestígio". Ou seja, silenciam-se os outros sentidos possíveis para o espanhol no continente americano, para as memórias que reúnem outras significações

Outro aspecto importante é a abrangência deste material: públicos diferentes (escola particular de idiomas, curso preparatório para o vestibular, escola particular e escola pública) estão recebendo a mesma carga de informação recortada e filtrada.

E essa informação é silenciada e, como fala Voese (2002, p. 203), os silenciamentos podem ser descritos fazendo o cotejo nos recortes dos textos em análise o que leva a refletir sobre a possibilidade de se falar em contradições, conforme mencionado no início da dissertação. As contradições entre o que os Acordos com o Brasil pretendem e as ações que

são efetivamente realizadas, como é o caso dos primeiros textos dos livros. Seguindo essa fala de Voese, abre-se a possibilidade de se falar em contradições entre o que as leis dizem e o que é efetivamente praticado nas escolas brasileiras.

Há um silenciamento que faz com que os outros países hispânicos não sejam considerados, como também as suas variedades linguísticas não sejam apresentadas e estudadas, a exemplo do *voseo* utilizado na Argentina, em algumas regiões do Paraguai e em algumas regiões do Uruguai. Nos textos analisados, estes aspectos não são evidenciados, ou seja, são silenciados.

Em um processo simbólico-discursivo, o silenciamento de determinadas variedades linguísticas se faz na contraparte constitutiva do mesmo gesto (de silenciar) seja pela enunciação de outra variante que deve substituir aquela silenciada, seja pela disponibilização de uma razão que justifica socialmente tal substituição. Essa razão funciona como justificativa no processo de construção histórica de certo poder dizer, que distribui as evidências sobre determinados contextos, fazendo circular argumentos sobre a necessidade de aprender sobre determinada variedade linguística tida como de "prestígio", como é o caso da apresentação dos textos estudados.

Essa construção histórica nos remete ao que podemos chamar de discurso fundador, entendido aqui como "aquele que instala as condições de formação de outros, filiando-se a sua própria possibilidade, instituindo em seu conjunto um complexo de formações discursivas, uma região de sentidos, um sítio de significância que configuram um processo de identificação para uma cultura, uma nação, uma nacionalidade" (ORLANDI, 2003, p. 24). Ou seja, este discurso traz em si uma relação com vários outros que contribuem igualmente para os seus efeitos de sentido, e trabalha uma relação entre cultura e faz uma etnografia do "outro" enquanto "outro" a ser dominado. Portanto "nesse discurso, por seus diferentes processos de produção de sentidos, assistem-se confrontações de sentidos que indicam a relação dos sentidos entre colonizador e colonizado" (ORLANDI, 1990, p. 133).

Silenciam-se assim os países que compõem o Mercosul com suas diferenças linguísticas e culturais

CONCLUSÃO

Objetivamos, nesta dissertação, estudar as políticas linguísticas existentes em relação ao ensino da língua espanhola no Brasil e suas contradições a partir da perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso de Linha Francesa. Evidenciamos no decorrer do trabalho, que, se por um lado existem Acordos e Leis que favorecem maior estreitamento nas relações entre o Brasil e os países vizinhos que compõem o Mercosul, que têm como língua oficial o espanhol; por outro, existe a relação estreita entre o Brasil e a Espanha que, através de uma política de línguas bem definida e de ações suportadas pelo Governo brasileiro, sobrepõem-se aos interesses do bloco de países que formam o Mercosul.

Trazendo para a análise o texto da Lei 11.161/2005, os mecanismos de atuação de institutos como o Cervantes e o imaginário de língua generalizado nos materiais de ensino do Espanhol, presentes em algumas escolas públicas, podemos afirmar que a preferência por uma ou outra vertente de ensino vem determinada por ações de organismos reguladores, sejam estes o governo, as escolas ou a iniciativa privada.

Buscamos através do recorte discursivo silenciamentos e dominâncias no ensino do espanhol, compreender o funcionamento e alcance das políticas linguísticas do/no ensino da língua espanhola.

Constatamos, também, que o crescimento e o fortalecimento do espanhol como língua estrangeira no Brasil está ocorrendo em grande parte pelo envolvimento de órgãos relacionados à Espanha, como é o caso da *Consejería de Educación*, que oferece programas de formação continuada aos professores de Espanhol.

Verificamos, além disso, que o imaginário de língua mobilizado valoriza a Espanha como a "dona da língua", por isso o Espanhol peninsular goza de maior prestígio. Pudemos constatar este fato também por meio dos textos analisados, nos quais a Espanha é apresentada como a fonte mantenedora e divulgadora da língua espanhola, contudo, os países que compõem o Mercosul são silenciados. Portanto há uma dominância de marcas nos textos apresentados em relação à Espanha.

Desse modo procuramos mostrar que a língua espanhola lentamente está entrando nos planos curriculares das escolas, apresentando-se como 1ª opção para a aprendizagem de uma língua estrangeira e começa a implicar numa mudança de postura em relação a esta língua. No entanto, a língua espanhola que tem majoritariamente chegado ao sistema de ensino é a língua da Espanha.

Uma exceção, como mostramos, foi o esforço por parte dos governantes signatários do Mercosul, em mobilizar suas entidades educacionais nas esferas federal, estadual e municipal para desenvolver trabalhos voltados para o bilinguismo nas fronteiras. A manutenção ou continuidade desta perspectiva depende, em grande medida, de se reforçar um espaço de intercâmbio entre o Brasil e o Mercosul que priorize o ensino das línguas português e espanhol como línguas segundas, legitimando seus usos variados. Seria assim necessário que as políticas linguísticas de promoção do espanhol no Brasil contemplassem esse espaço linguístico silenciado, evitando desembocar no espaço linguístico evidenciado do ensino do espanhol da Espanha como língua estrangeira, simplesmente porque é tida como a língua "mais pura, correta e ideal". Este é, no entanto, um ponto a ser desenvolvido em estudos futuros. Para Orlandi (2002) não há possibilidade de se ter uma língua que não esteja afetada continuamente pelo político, ou seja, uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica. Por isso, segundo a autora, não há como desvincular língua e política, pois estão intimamente relacionadas ao social. E como o sujeito não consegue viver totalmente isolado, sem nenhum vínculo com os demais sujeitos, a língua é um fato social. Portanto, conforme Orlandi (2002), as políticas dizem respeito à divisão de sentidos na língua, mas esta divisão tem como base a sociedade e sua história constituídas como discurso. A partir desta perspectiva é que se deveriam apresentar escolhas linguísticas relacionadas a um discurso sobre a língua.

Considerando os deslocamentos propostos pela Análise de Discurso durante o processo de análise e a partir do que constatamos neste trabalho procuramos compreender a política linguística, que por um lado, diz respeito às ações sobre as línguas, estando estas ações atravessadas pelas disputas sobre os sentidos da língua espanhola (os discursos sobre ela) e, por outro, diz respeito às ações que transformam a situação política da língua, pelas disputas sobre os espaços políticos e administrativos que a promovam (leis, acordos, materiais didáticos, formação de profissionais etc.). A AD especializa o gesto de interpretação porque traz a dimensão do político no funcionamento discursivo, assim o termo "política" não é apenas designador de se autonomear Política Linguística, mas, para a AD se trata de um funcionamento político que tem a ver com o social e com o ideológico.

Retomamos assim a discussão entre política de língua versus político na língua, e constatamos que nas políticas de língua está a Lei 11.161/2005 e no político na língua está o silenciamento do Mercosul na Lei, nos Acordos e no Instituto Cervantes.

Essa contradição entre a política e o político é justamente o lugar de contradição que nos interessou porque aí está funcionando a ideologia com o apagamento pela memória da

colonização, e produzindo novos discursos determinados pelo capitalismo, pelo discurso mercadológico.

O conjunto destas reflexões aponta para a necessidade urgente de se refletir sobre as posições nomeadas de Políticas Linguísticas em relação ao ensino do espanhol no Brasil, buscando ações integradas entre os países do Mercosul, não fragmentadas, conforme constatado nesta análise.

Em nosso percurso durante este trabalho a AD especializou nossa interpretação sobre o material didático e como podemos pensar no funcionamento político no ensino de línguas.

O material analisado suscita muitos outros pontos de análise que poderão ser retomados em pesquisas futuras. Como nos fala Orlandi (2007, p.62) “não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se pode recortar e analisar em estados diferentes”.

REFERÊNCIAS

ABC (Agência Brasileira de Cooperação). **A cooperação técnica no âmbito do MERCOSUL.** Disponível em: <http://www.abc.gov.br/projetos/cooperacaoPrestada Mercosul.asp>. Acesso em: 09 maio 2010.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <http://www.see.ac.gov.br/portal/ index.php?option=com_content&task=view&id=453&Itemid=9>. Acesso em: 02 jul. 2010

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatizaçã**o. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

BRASIL. **Lei n.. 4.244, de nove de abril de 1942**. Disponível em: <http://www.soLeis.adv.br/ Leiorganicaensinosecundario.htm>. Acesso em: 25 abr. 2010

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb>. Acesso em: 11 ago. 2010

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Carta de Intenções. MEC/SEC, Instituto Cervantes, 2009

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUGEL, Tália. **O Espanhol na cidade de São Paulo**: quem ensina qual variante a quem? In: Trabalho de Linguística Aplicada 33. Campinas, jan/jul. 1999.

CALVET, Louis- Jean. **As políticas lingüísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Sociolingüística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

COLLINOT, A. MAZIÉRE, F. A lingual francesa: pré-construído e acontecimento lingüístico. In: ORLANDI, Eni Puccineli (Org.). **Gestos de Leitura: Da História no Discurso.** São Paulo: Editora da UNICAMP, 1993

CORREA, Leda Pires. **Ensino a distância de Português como Língua Estrangeira (PLE):** uma questão de política lingüística, 2010

COSTA, Daniel N Martins da. **Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau**. São Paulo: EDUC, 1987.

CRISTOFOLLI, Maria Silvia. As políticas de ensino de língua estrangeira para a educação básica no MERCOSUL e o trabalho docente: territórios, territorialidades e fronteiras. **Anais do VII Seminário Redestrado.** Buenos Aires, 2008.

DEL VALLE, J.; VILLA, L. Lenguas, Naciones y Multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil. **Revista da ABRALIN**, v.4, n. 1-2, p. 197-230, dez. 2005.

DIAS, Luiz Francisco. **Os sentidos do idioma nacional**: as bases enunciativas do nacionalismo linguístico no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 1996.

DUARTE, Blanca Ovelar de. **La integración lingüística, educativa y cultural del Mercosur**, 2001.

FAULSTICH, Enilde. Desafios para uma política do idioma. **III Congresso da SIPLE**, 26 nov. 2000

FERNANDEZ, Francisco Moreno. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GAIAS, Inez. **Língua espanhola**: ensino médio. Curitiba: Positivo, 2008.

GALLO, Solange. **O Ensino da Língua "Materna" no Brasil do Século XIX: A Mãe Outra**. In. GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Pucinelli. Língua e Cidadania: o português no Brasil (Orgs.). Campinas, SP: Pontes, 1996.

GOETTENAUER, Elzimar. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GUIMARÃES, Eduardo. Língua Nacional, sujeito, enunciação. O cidadão e as línguas no Brasil. In: INDURS, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo (Orgs.). **Discurso, Memória, Identidade.** 1. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

_____. Políticas de Línguas na América Latina. In: **Congresso sobre Política Lingüística na América Latina**. Buenos Aires, 1997.

_____. Independência e Morte. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso Fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

HAMEL, Rainer Enrique. La política del lenguaje y el conflicto interétnico. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Política Lingüística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988.

JAEGER, Dirce. Língua espanhola nas escolas Brasileiras, integração e política lingüística: reflexões em torno da aprovação da Lei 11161/2005. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 97, 2009. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/view/343>. Acesso em: 11 ago. 2010.

KULIKOWSKI, Maria Zulma. La lengua española en Brasil: un futuro promisor. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LASECA, Álvaro Martinez-Cachero. **O Ensino do Espanhol no Sistema Brasileiro**, 2008 Embajada de España em Brasil – Consejería de Educación

LIMA, Damiana. **Convênio entre SEE e Embaixada beneficia mais de 100 professores da rede pública.** Disponível em: <http://www.agencia.ac.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10495&Itemid>. Acesso em: 10 fev. 2011

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Oficina de lingüística aplicada**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

MARIANI, Bethania. As Academias d século XVIII: um certo discurso sobre a história e sobre a linguagem do Brasil. In GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccinelli (Orgs.). **Língua e Cidadania**: o português no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 1996.

MEC-USAID. **Glossário**. História, Sociedade e *Educação* no Brasil. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid% 20.htm>. Acesso em: 5 jul. 2011.

MONACO, Garcia. **ICBA y CELU (Certificado de Español Lengua y Uso)**. Curitiba: ICBA, 2005.

MORELLO, Rosangela. **A língua portuguesa pelo Brasil**: diferença e autoria. 2001. Tese (Doutorado em Linguística). - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, 2001.

_____. A língua portuguesa pelo Brasil: comentário e escrita da autoria. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana**, Madrid, n. 1, p. 105-118, 2004.

_____. Diversidade no Brasil: línguas e políticas sociais. **Synergies Brésil**, n. 7, p. 27-36, 2009.

_____.**Do Cultural ao Civilizado**: quando o conhecimento nos transporta. Texto apresentado no Simpósio Discurso, Sociedade, Identidade, Rio de Janeiro, 2001. (Inédito)

MOURA, **G. Tio Sam chega ao Brasil**: a penetração cultural americana. São Paulo: Brasiliense, 1988.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. Prestígio lingüístico do espanhol como língua estrangeira: o caso dos pronombres personales sujeto. **Studia Universia**, CCAE, UFPB, n. 1, p. 23-35, out. 2007.

NECKEL, Nádia Régia Maffi. **Tessitura e Tecetura**: movimentos de compreensão do discurso Artístico no Audiovisual. 2010. (s.n.) Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. UNICAMP. Campinas, SP, 2010

NOVODVORSKI, Ariel. O discurso mercantilista na promoção do Espanhol no Brasil: uma abordagem crítica. **Anais do II Simpósio Internacional de Análise Crítica do Discurso**, USP. São Paulo, 2007.

NUNES, José Horta. Constituição do cidadão brasileiro: discursividade da moral em relatos de viajantes e missionários. In GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccinelli (Orgs.). **Língua e Cidadania:** o português no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. Um espaço ético para pensar os instrumentos linguísticos: o caso do dicionário. In ORLANDI, Eni P. (Org.) **Política Linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Política lingüística, política historiográfica:** epistemologia da história da(s) língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional (1754-1830). 2004. Tese (Doutorado em Linguística). - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2004.

_____. (Org.) **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**: novas perspectivas em Política Linguística. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**. São Paulo: Ed. da UNICAMPI, 2007.

_____. **Autoria, Leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. **A língua brasileira**. Cadernos de Linguística Aplicada, Campinas, p. 29-37, 1995.

_____ Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, Eni P. (Org.) **História das ideias linguísticas**: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. Vão surgindo sentidos. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso Fundador:** a formação do país e a construção da identidade nacional. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Terra à vista**. São Paulo, Cortez, 1990.

_____. Confronto pela linguagem. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Política lingüística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988.

PALÁCIOS, Mônica; CATINO, Georgina. **Espanhol para o ensino médio**. São Paulo: Scipione, 2006.

PAYER, M. O. **Memória da língua**: imigração e nacionalidade. São Paulo: Escuta, 2006.

PÊCHÊUX, M. **O Discurso:** estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: E. Pontes, 1990.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni Orlandi. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1997.

PEÑAS, Angel Altisent. **Consejería de Educación**: saludo del consejero. Disponível em: <http://www.educacion.gob.es/exterior/br/es/quienessomos/quehacemos.shtml>. Acesso em: 05 jul. 2011.

PICANÇO, Deise C. de L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.

PIZARRO, Ana. América Latina: espacio discursivo e integración. In: SILVA, Pedro C. da. **Língua, literatura e a integração hispano-americana**. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

_____. Discursos y fronteras. In: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo (Org.). **Discurso, memória, identidade**. 1. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

PRETI, Oresti. **A Universidade Aberta do Brasil**: uma política de Estado para o ensino superior “a distância”. Cuiabá, NEA/UAB/UFMT, jan. 2007

PROTOCOLO entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnologia de la República Argentina y el Ministério de Educación de la República Federativa del Brasil para la promoción de la enseñanza del español y portugués como segundas lenguas. Disponível em: <http://focalae.mrecic.gov.ar/doc/somix/convenio _brasil.pdf>. Acesso em: 24 maio 2010.

RODRIGUES, Aryon D. As línguas indígenas e a constituinte. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). **Política Linguística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

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

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. O português no Mercosul. **Cadernos de Letras da UFF**: dossiê: difusão da língua portuguesa, n.39, 2009.

SCHWARTZ, Jorge. **Abaixo Tordesilhas.** Estudos Avançados vol.7, n.17. SP, Jan/Abr. 1993

SEDYCIAS, João (Org). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

TIO SAM. **Enciclopédia**. MERCOSUL. Disponível em: <http://www.tiosam.net/enciclopedia/?q=MERCOSUL>. Acesso em: 22 abr. 2010.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. **O que é.** Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em: 07 set. 2011

VALLE, José del. **La lengua, patria común**: Política lingüística, política exterior y el post-nacionalismo hispánico. Disponível em: <http://miradassobrelalengua.blogia.com/2007/061102-jose-del-valle-la-lengua-patria-comun-politica-linguistica-politica-exterior-y-e.php>. Acesso em: 22 abr. 2010.

VOESE. Ingo. Desafios para uma análise do discurso (e para o ensino?). **Linguagem em Discurso.** Tubarão: Ed. Unisul, v.1, n.1, 2000.

ZOPPI-FONTANA Mónica Graciela; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira (PLE). **Estudos Lingüísticos**, São Paulo, v.37, n. 3, p. 89-119, set./dez. 2008

APÊNDICES

APÊNDICE A –
SITUAÇÃO DO ENSINO DO ESPANHOL NOS ESTADOS BRASILEIROS DIANTE DAS RESOLUÇÕES DA LEI 11.161/05

QUADRO 01 – REGIAO NORTE

Região Norte	Cursos de licenciatura em espanhol nos Estados	Ações de formação de professores	Ações no sistema escolar	Acordos, convênios
Acre	Universidade Federal do Acre (UFAC) (1994)	Programa de Incentivo à Formação Contínua dos Professores de Ensino Médio – SEE e orientação dos professores da UFAC (Letras) Curso de atualização em espanhol para 70 professores – SEE e Conselho de Educação da Embaixada da Espanha no Brasil	2005 – promoveu concurso – 40 escolas do EM, 34 EF	Convênio entre a SEE e o Conselho de Educação da Embaixada da Espanha no Brasil
Norte - Rondônia	Universidade Federal de Rondônia, Faculdade de Educação de Colorado do Oeste e as Faculdades Integradas de Ariquemes.	SEDUC em parceria com a Embaixada da Espanha e a Universidade Federal de Rondônia e a Associação dos Professores de Rondônia realiza um Curso de Atualização em Espanhol por meio de módulos ministrado por professores da Consejería de Educación de Espanha e da Universidade Federal de Rondônia (Unir).	Resolução 132/2006, que estabelece normas para a implantação	
Roraima	Universidade Federal de Roraima - 1991	Curso de Formação de Professores oferecido pela Secretaria da Educação em convênio com a Embaixada da Espanha e a Associação dos Professores de Espanhol.	Concurso: obrigatoriedade do ensino da língua espanhola no ensino médio, através da Portaria nº 003/07.	UFR com o Centro de Formação e Aperfeiçoamento capacitou professores que já lecionavam outras disciplinas nas escolas públicas, durante o período de férias.
Tocantins	Faculdade de Educação Ciências e Letras e a Universidade de Tocantins.			Convênio com o Ministério de Ciência e Educação da Espanha e a Secretaria da Educação e Cultura oferece Curso de Capacitação de Língua Espanhola
Pará	Universidade Federal do Pará e na Escola Superior Madre Celeste.		Convocação para concurso público, edital nº 01/2007 de 09/11/2007	Acordo de cooperação com a Embaixada da Espanha no Brasil: formar alunos e professores no idioma.

Amapá	Universidade Estadual do Amapá (UEPA) 2008 - Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESA) 2008		Resolução nº 134/09 – CEE/AP dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola nas Escolas a partir de 2009	
Amazonas	Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em Manaus e em Benjamin Constant; a Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM) e o Centro Universitário do Norte (UNINORTE).	A Gerência de Ensino Médio do Departamento de Políticas e Programas Educativos (GEM/DEPPE) realizou, em 2007, em alguns municípios do Amazonas o Curso de Língua Espanhola para professores de Língua Espanhola no Ensino Médio.		

Fontes: Anuário Brasileño de Estúdios Hispânicos, 2007
O Ensino do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro – 2008
Plataforma Permanente para o Acompanhamento da Implantação de Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro – http/espanholdobrasil.wordpress.com/
Elaboração: OLIVEIRA, Sueli Terezinha. 2011

QUADRO 02 – REGIAO NORDESTE

Região Nordeste	**Cursos de licenciatura em espanhol nos Estados**	**Ações de formação de professores**	**Ações no sistema escolar**	**Acordos, convênios**
Bahia	Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) 1961; Universidade do Estado da Bahia (Salvador e Santo Antonio de Jesus); Universidade Estadual de Feira de Santana ;Faculdade Jorge Amado e a Faculdade São Bento (1921)	Universidade Federal da Bahia (UFB) 2007, promove cursos de formação e atualização para professores de Espanhol	Salvador implantou Centros Municipais de Idiomas (atividade extracurricular – contraturno)	Universidade Federal da Bahia (UFB) 2007, promove cursos de formação e atualização para professores de Espanhol – convênio de colaboração com O Ministério de Educação da Espanha e Secretaria Municipal de Relações Internacionais. SEDUC (2003) em convênio com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) promove um Programa de Formação de Professores cuja finalidade é graduar os professores do Ensino Fundamental e Médio do Estado que já lecionam, porém não possuem licenciatura plena.
Ceará	Universidade Estadual do Ceará (UEC) 1947; Universidade Federal do Ceará (UFC) 1962; Universidade de Fortaleza (UNIFOR); UFC integrada ao Projeto Universidade Aberta do Brasil, curso de Espanhol a distância.			

Maranhão	Na Universidade Federal do Maranhão; Universidade Atenas Maranhense; Universidade Estadual do Maranhão e na Faculdade Santa Fé	A Faculdade Santa Fé que oferece um Curso de Extensão e Capacitação na Língua Espanhola; a Universidade Virtual do Maranhão oferece um Curso de Extensão a distância sobre Metodologia em Língua Espanhola	Concurso público em 2009 para efetivação de professores	Secretaria de Estado da Educação em convênio com a Consejería da Embaixada da Espanha, iniciou em 2008 um curso de Atualização de Língua Espanhola para os professores da rede estadual de ensino, ministrado por quatro assessores técnicos da Embaixada da Espanha, no qual todos os participantes receberão um certificado outorgado pela Consejería de Educación e assinado conjuntamente com a Secretaria Estadual de Educação.
Paraíba (Estado que menos progrediu)	Universidade Estadual da Paraíba (UFP)			
Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco (UFP) 1950; Faculdades da Escada (FAESC); Universidade Católica de Pernambuco; Instituto Superior de Educação de Pesquisa; Faculdade Frassinetti e a Faculdade Luso-Brasileira. E o Projeto Universidade Aberta do Brasil na modalidade a distância é oferecido pela UFPE.		26 núcleos de Idiomas; convocação para concurso (2005); implantação é gradativa, será ofertada para todas as turmas do 1º ano do E.M.; convocação de concursos.	
Piauí	Universidade Estadual do Piauí (UESPI) 1999; Universidade Aberta do Brasil – modalidade Ensino a distância.	Curso de Complementação Letras/ com habilitação em Espanhol ofertado pela UESPI.	Convocação para concursos e teste seletivo simples – 284 escolas públicas; sua implantação é gradativa, uma aula semanal, a partir da 1ª série.	Curso de Atualização para Professores do Estado do Piauí – parceria entre a UEP, a SEE, a Embaixada da Espanha e a Associação dos Professores do Estado.
Alagoas	UFA (Universidade de Alagoas) 1952 - Faculdade de Formação de Professores de Penedo (FFPP) 2001 - Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC).	Curso de atualização para professores de Espanhol – Embaixada Espanhola, SEE e SEMED	Concurso público para o ingresso de professores de Espanhol em 2005	Curso de atualização para professores de espanhol – ministrados por professores da Embaixada espanhola em convênio com a SEE e a Secretária de Educação de Maceió (SEMED)
Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Universidade Estadual do Rio Grande do Norte e CEFET, sendo que este oferece também o Curso de modalidade a distância, dentro da Universidade Aberta do Brasil.	SEDUC em parceria com a UFRGN promoveu um Curso de Capacitação para professores da rede pública estadual		
Sergipe	Universidade Federal de Sergipe; Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe; Universidade Tiradentes, modalidade semipresencial.		Concurso público	

Fontes: Anuário Brasileño de Estúdios Hispânicos, 2007
O Ensino do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro – 2008
Plataforma Permanente para o Acompanhamento da Implantação de Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro – http/espanholdobrasil.wordpress.com/
Elaboração: OLIVEIRA, Sueli Terezinha. 2011

QUADRO 03 – REGIÃO CENTRO-OESTE

Região Centro-Oeste	Cursos de licenciatura em espanhol nos Estados	Ações de formação de professores	Ações no sistema escolar	Acordos, convênios
Distrito Federal	Universidade de Brasília (UnB) 1995; Centro Universitário Euro-Americano (UNIEURO); a Faculdade Ciman; Faculdade Michelangelo; o Instituto Superior de Educação do ICESP e o Centro Universitário de Brasília.	UnB promove um programa de incentivo à formação continuada dos professores de Espanhol do Ensino Médio.	Centros Interescolares de Línguas (CIL) – aulas ministradas em caráter extracurricular; nomeação no ano de 2010 de 61 professores de Espanhol; concurso público (2010)	O Secretário de Educação do Distrito Federal assinou no dia 30/08/10, na Embaixada da Espanha, o termo aditivo ao acordo firmado em 2007, para a continuação do curso de atualização e formação dos professores de Espanhol
Goiás	Universidade de Goiás; Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro-Oeste; Universidade Federal de Goiás e no Centro Universitário de Anápolis	Cursos de formação de professores de Espanhol sem habilitação.	Concurso Público	Plano de Ações Articuladas do MEC
Mato Grosso	Universidade Federal de Mato Grosso(UFMG) 1968; Universidade do Estado de Mato Grosso (UEMG), as Faculdades Integradas Mato-Grossenses de Ciências Sociais e Humanas; as Faculdades Integradas de Diamantino e a Universidade de Cuiabá.	Cursos de formação de diretores e coordenadores de Ensino Médio para a implantação do Espanhol. Programa de Incentivo à Formação Continuada dos Professores de Ensino Médio, desenvolvido pelas Faculdades Integradas Mato-Grossenses/Instituto Cuiabano de Educação. Também, a partir de um teste seletivo, são contratados professores de Espanhol para atuarem nos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação como formadores de professores de espanhol que possuem habilitação em Inglês ou Francês. Este programa é um convênio da Secretaria de Estado de Educação de Mato, da Superintendência de Formação e do Centro de Recursos Didáticos de Espanhol com a Embaixada Espanha/Secretaria de Estado de Educação.	Implantado nas escolas a partir da Resolução 349/06, do Conselho Estadual de Educação.	

Mato Grosso do Sul	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMGS) 1988; Universidade Estadual de Mato-Grosso do Sul; Faculdades Integradas de Paranaíba; Universidade Católica Dom Bosco; Faculdades Integradas de Ponta Porá; Faculdade de Ponta Porá e a Universidade Aberta do Brasil oferta o curso através da modalidade a distância.		Concurso para efetivação de professores (1999 e 2005)	

Fontes: Anuário Brasileño de Estúdios Hispânicos, 2007
O Ensino do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro – 2008
Plataforma Permanente para o Acompanhamento da Implantação de Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro – http/espanholdobrasil.wordpress.com/
Elaboração: OLIVEIRA, Sueli Terezinha. 2011

QUADRO 04 – REGIÃO SUDESTE

Região Sudeste	Cursos de licenciatura em espanhol nos Estados	Ações de formação de professores	Ações no sistema escolar	Acordos, convênios
Rio de Janeiro	Grande número de Universidades	Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) está capacitando profissionais – Seminário: O Ensino das Línguas estrangeiras no Sistema Educativo do Brasil: a implantação do espanhol. Novas tendências no ensino do espanhol como língua estrangeira" – Santander (Espanha)	Todos os anos há concurso; No Rio de Janeiro, o ensino do espanhol já é previsto desde o ano de 1984, quando o Conselho Estadual de Educação aprovou um parecer relativo à inclusão do idioma espanhol no Segundo Grau. No ano de 1989, a Assembléia Legislativa do Estado aprovou a Proposta Popular de Emenda ao projeto de Reforma da Constituição do Estado do Rio de Janeiro que tornava o ensino do espanhol obrigatório na rede pública do Ensino Médio através do artigo 137 e em 1995 foi promulgada a Lei 2.447/1995 que tornou obrigatório o ensino do espanhol em todas públicas de Primeiro e Segundo Grau do Estado.	
São Paulo	Aproximadamente 80 Institutos de Ensino Superior e o Centro Associado da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)		Centros de Língua (CEL) terceirizados ; El País nas escolas.	Deliberação 77/2008 – oferta obrigatória do Espanhol na grade curricular; distribuição do jornal El País, após um acordo firmado com o mesmo

Minas Gerais	Universidade Federal do Pará e na Escola Superior Madre Celeste. Há 25 universidades, entre públicas e privadas. Universidade de Montes Claros através do Projeto Universidade Aberta do Brasil oferece o Curso de Letras/Espanhol.	EDUNCOLE- curso de formação continuada a professores de inglês e espanhol, oferecido pela UFMG.	Convocação para concurso público, edital nº 01/2007 de 09/11/2007	

Fontes: Anuário Brasileño de Estúdios Hispânicos, 2007
O Ensino do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro – 2008
Plataforma Permanente para o Acompanhamento da Implantação de Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro – http/espanholdobrasil.wordpress.com/
Elaboração: OLIVEIRA, Sueli Terezinha. 2011

QUADRO 05 – REGIÃO SUL: – Situação do Espanhol nos Estados brasileiros diante das resoluções da Lei 11.161/05

Região Sul	Cursos de licenciatura em espanhol nos Estados	Ações de formação de professores	Ações no sistema escolar	Acordos, convênios
Rio Grande do Sul	30 Institutos de Educação Superior; a UFSM e a UFP fazem parte do Projeto Universidade Aberta do Brasil da modalidade a distância.	CORPE (Conselho Rio-grandense de Professores desenvolve atividades a questões como: metodologia, material didático, promoção continuada em parceria com instituições com o Instituto Cervantes e com a Embaixada da Espanha.	Convocação de concurso e efetivação de professores	
Santa Catarina	Aproximadamente 15 Institutos de Ensino Superior e a UFSC integra o Projeto Universidade Aberta do Brasil, através da modalidade a distância.	Criação do MAGISTER – 1996 – convênio entre a SEE e as Universidades de SC	Concurso; curso de espanhol como atividade extraclasse	Acordo de cooperação técnica entre o Estado de Santa Catarina e governo da Espanha – 2005/2009
Paraná	22 Universidades e a Universidade de Ponta Grossa oferecem o curso.	Programa de Formação Continuada	Centro de Língua Estrangeira Moderna (CELEM) que atende 180 colégios estaduais- horário alternativo; livro didático para o Ensino Médio – Língua Estrangeira Moderna – Espanhol e Inglês" – publicado pela SEED	Termo de cooperação técnica entre a SEE e o Ministério da Educação e Ciência do Reino da Espanha – aprimorar o conhecimento dos professores de Espanhol – também foi assinado pela Consejería de Educación da Embaixada Espanhola em Brasília e a Associação dos professores de Espanhol do Paraná.

Fontes: Anuário Brasileño de Estúdios Hispânicos, 2007
O Ensino do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro – 2008
Plataforma Permanente para o Acompanhamento da Implantação de Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro – http/espanholdobrasil.wordpress.com/
Elaboração: OLIVEIRA, Sueli Terezinha. 2011

ANEXOS

ANEXO A –

LEI ORGÂNICA DO ENSINO SECUNDÁRIO

DECRETO-LEI N. 4.244 – DE 9 DE ABRIL DE 1942
Lei orgânica do ensino secundário

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição, decreta a seguinte

LEI ORGÂNICA DO ENSINO SECUNDÁRIO
TÍTULO I
DAS BASES DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO

CAPÍTULO I
DAS FINALIDADES DO ENSINO SECUNDÁRIO

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:
1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescente, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

CAPÍTULO II
NOS CICLOS E NOS CURSOS

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginasial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.
Art. 3º O curso ginasial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.
Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginasial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, alem de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; na curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências.

CAPÍTULO III
DOS TIPOS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SECUNDÁRIO

Art. 5º Haverá dois tipos de estabelecimentos de ensino secundário, o ginásio e o colégio.
§ 1º Ginásio será o estabelecimento de ensino secundário destinado a ministrar o curso de primeiro ciclo.
§ 2º Colégio será o estabelecimento de ensino secundário destinado a dar, alem do curso próprio do ginásio, os dois cursos de segundo ciclo. Não poderá o colégio eximir-se de ministrar qualquer dos cursos mencionados neste parágrafo.
Art. 6º Os estabelecimentos de ensino secundário não poderão adotar outra denominação que não a de ginásio ou de colégio.
Art. 7º Ginásio e colégio são denominações vedadas a estabelecimentos de ensino não destinados a dar o ensino secundário.
Art. 8º Não poderá funcionar no país estabelecimento de ensino secundário que se reja por legislação estrangeira.

CAPÍTULO IV
DA LIGAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO COM AS OUTRAS MODALIDADES DE ENSINO

Art. 9º O ensino secundário manterá ligação com as outras modalidades de ensino pela forma seguinte:
1. O curso ginasial estará articulado com o ensino primário, de tal modo que deste para aquele o aluno transite em termos de metódica progressão.
2. Estará o curso ginasial vinculado aos cursos de segundo ciclo dos ramos especiais do ensino de segundo grau, para a realização dos quais deverá constituir base preparatória suficiente.
3. Aos alunos que concluírem quer o curso clássico quer o curso científico mediante a prestação dos exames de licença será assegurado o direito de ingresso em qualquer curso do ensino superior, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula.

TÍTULO II
DA ESTRUTURA DO ENSINO SECUNDÁRIO

CAPÍTULO I
DO CURSO GINASIAL

Art. 10. O curso ginasial abrangerá o ensino das seguintes disciplinas:
I. Línguas: 1. Português. 2. Latim 3. Francês. 4. Inglês.
II. Ciências: 5. Matemática. 6. Ciências naturais. 7. História geral. 8. História da Brasil. 9. Geografia geral. 10. Geografia do Brasil.
III. Artes: 11. Trabalhos manuais. 12. Desenho. 13. Canto orfeônico.
Art. 11. As disciplinas indicadas no artigo anterior terão a seguinte seriação:
Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Matemática. 5) História geral. 6) Geografia geral. 7) Trabalhos manuais. 8) Desenho. 9) Canto orfeônico.
Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) História geral. 7) Geografia geral. 8) Trabalhos manuais. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.
Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.
Quarta série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

CAPÍTULO II
DOS CURSOS CLÁSSICO E CIENTÍFICO

Art. 12. As disciplinas pertinentes ao ensino dos cursos clássico e científico são as seguintes:
I. Línguas: 1. Português. 2. Latim. 3. Grego. 4. Francês. 5. Inglês. 6. Espanhol.
II. Ciências e filosofia: 7. Matemática. 8. Física. 9. Química. 10. Biologia. 11. História geral. 12. História do Brasil. 13. Geografia geral. 14. Geografia do Brasil. 15. Filosofia.
III. Artes: 16. Desenho.
Art. 13. As disciplinas indicadas no artigo anterior são comuns aos cursos clássico e científico, salvo o latim e o grego, que somente se ministrarão no curso clássico, e o desenho, que se ensinará somente no curso científico.
Art. 14. As disciplinas constitutivas do curso clássico terão a seguinte seriação:
Primeira série : 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) História geral. 8) Geografia geral.
Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) Física. 8) Química. 9) História geral. 10) Geografia geral.
Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História do Brasil. 9) Geografia do Brasil. 10) Filosofia.
Art. 15. As disciplinas constitutivas do curso científico terão a seguinte seriação:
Primeira série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Espanhol. 5) Matemática. 6) Física. 7) Química. 8) História geral. 9) Geografia geral
Segunda série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História geral. 9) Geografia geral 10) Desenho.
Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física. 4) Química. 5) Biologia. 6) História do Brasil. 7) Geografia do Brasil. 8) Filosofia. 9) Desenho.
Art. 16. E' permitida a realização do curso clássico, sem o estudo do grego. Os alunos que optarem por esta forma de currículo serão obrigados ao estudo, na primeira e na segunda série, das duas línguas vivas estrangeiras do curso ginasial.
Art. 17. As disciplinas comuns aos cursos clássico e científico serão ensinadas de acordo com um mesmo programa, salvo a matemática, a física, a química e a biologia, cujos programas terão maior amplitude no curso científico do que no curso clássico, e a filosofia, que terá neste mais amplo programa do que naquele.

CAPÍTULO III
DOS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS

Art. 18. Os programas das disciplinas serão simples, claros e flexíveis, devendo indicar, para cada uma delas, o sumário da matéria e as diretrizes essenciais.
Parágrafo único. Os programas de que trata o presente artigo serão sempre organizados por uma comissão geral ou por comissões especiais, designadas pelo Ministro da Educação, que os expedirá.

CAPÍTULO IV
DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Art. 19. A educação física constituirá, nos estabelecimentos de ensino secundário, uma prática educativa obrigatória para todos os alunos, até a idade de vinte e um anos.
Parágrafo único. A educação física será ministrada segundo programas organizados e expedidos na forma do artigo anterior.

CAPÍTULO V
DA EDUCAÇÃO MILITAR

Art. 20. A educação militar será dada aos alunos do sexo masculino dos estabelecimentos de ensino secundário, ressalvados os casos de incapacidade física. Dar-se-á aos menores de dezesseis anos a instrução premilitar, e a instrução militar aos que tiverem completado essa idade.
Parágrafo único. As diretrizes pedagógicas da instrução premilitar e da instrução militar serão fixadas pelo Ministério da Guerra.

CAPÍTULO VI
DA EDUCAÇÃO RELIGIOSA

Art. 21. O ensino de relação constituí parte integrante da educação adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos de ensino secundário incluí-lo nos estudos do primeiro e do segundo ciclo
Parágrafo único. Os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica.

CAPÍTULO VII
DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

Art. 22. Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos.
Art. 23. Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundária formar ás individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade.
Art. 24. A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que dêem ensejo a esse objetivo, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico.
§ 1º Para a formação da consciência patriótica, serão com freqüência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de geografia geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil.
§ 2º Incluir-se-á nos programas de história do Brasil e de geografia do Brasil dos cursos clássico e científico o estudo dos problemas vitais do país.
§ 3º Formar-se-á a consciência patriótica de modo especial pela fiel execução do serviço cívico próprio do Juventude Brasileira, na conformidade de suas prescrições.
§ 4º A prática do canto orfeônico da sentido patriótico é obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos de primeiro e de segundo ciclo.

TÍTULO III
DO ENSINO SECUNDÁRIO FEMININO

Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:
1. E' recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva freqüência feminina.
2. Nos estabelecimentos de ensino secundário freqüentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.
3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginasial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.
4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar.

TÍTULO IV
DA VIDA ESCOLAR

CAPÍTULO I
DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 26. Os trabalhos escolares constarão de lições, exercícios e exames. Os exames serão de três ordens: de admissão, de suficiência e de licença.
Parágrafo único. Integrarão o quadro da vida escolar os trabalhos complementares.
Art. 27. Os estabelecimentos de ensino secundário adotarão processos pedagógicos ativos, que dêem aos seus trabalhos o próprio sentido da vida.

CAPÍTULO II
DO ANO ESCOLAR

Art. 28. O ano escolar, no ensino secundário, dividir-se-á em dois períodos:
a) período letivo, de nove meses;
b) período de férias, de três meses.
§ 1º O período letivo terá início a 15 de março e o período de férias a 15 de dezembro.
§ 2º Haverá trabalhos escolares diariamente. Excetuam-se os dias festivos. Serão de descanso os sete últimos dias de junho.
§ 3º Poderão realizar-se exames no decurso das férias.

CAPÍTULO III
DOS ALUNOS

Art. 29. Os alunos dos estabelecimentos de ensino secundário poderão ser de duas categorias:
a) alunos regulares;
b) alunos ouvintes.
§ 1º Alunos regulares serão os matriculados para a realização dos trabalhos escolares de uma série. Os alunos regulares, quando repetentes por não alcançado a habilitação, nos termos do art. 51 desta Lei, para efeito de promoção ou de prestação dos exames de licença, serão obrigados a todos os trabalhos escolares da série repetida.
§ 2º Aos alunos que não conseguirem a habilitação, nos termos do art. 64, desta Lei, para efeito de conclusão do curso, será facultado matricular-se, na qualidade de alunos ouvintes, para estudo da disciplina ou das disciplinas em que seja deficiente a sua preparação.

CAPÍTULO IV
DA AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS ESCOLARES

Art. 30. A avaliação dos resultados em exercícios e em exames será obtida por meio de notas, que se graduarão de zero a dez.
Parágrafo único. Deverá ser recomendada pelo Ministério da Educação adoção de critérios e processos que assegurem o aumento da objetividade na verificação do rendimento escolar e no julgamento dos exames.

CAPÍTULO V
DA ADMISSÃO AOS CURSOS

Art. 31. O candidato à matrícula na primeira série de qualquer dos cursos do que trata esta Lei, deverá apresentar prova de não ser portador de doença contagiosa e de estar vacinado.
Art. 32.O candidato à matrícula no curso ginasial deverá ainda satisfazer as seguintes condições:
a) ter pelo menos onze anos, completos ou por completar, até o dia 30 de junho;
b) ter recebido satisfatória educação primária;
c) ter revelado, em exames de admissão, aptidão intelectual para os estudos secundários.
Art. 33. O candidato à matrícula no curso clássico ou no curso científico deverá ter concluído o curso ginasial.

CAPÍTULO VI
DOS EXAMES DE ADMISSÃO

Art. 34. Os exames de admissão poderão ser realizados em duas épocas, uma em dezembro e outra em fevereiro.
§ 1º O candidato a exames de admissão deverá fazer, na inscrição, prova das condições estabelecidas pelo art. 31, e pelas duas primeiras alíneas do art. 32, desta Lei.
§ 2º Poderão inscrever-se aos exames de admissão de segunda época os candidatos que, em primeira época, os não tiverem prestado ou neles não tenham sido aprovados.
§ 3º O candidato não aprovado em exames de admissão num estabelecimento de ensino secundário não poderá repeti-lo em outro, na mesma época.

CAPÍTULO VII
DA MATRÍCULA

Art. 35. A matrícula far-se-á na primeira quinzena de março.
§ 1º A concessão de matrícula como aluno regular dependerá, quanto à primeira série, de ter o candidato satisfeito as condições de admissão e, quanto às outras, de ter ele conseguido, suficiência na série anterior. A concessão de matrícula a candidato que pretenda fazer estudos como aluno ouvinte reger-se-á pelo disposto na § 2º do art. 29, desta Lei.
§ 2º No ato da matrícula para ingresso nos estudos do segundo ciclo, o candidato declarará a sua opção pelo curso clássico ou pelo curso cientifico. Caso a opção recaia sobre o curso clássico, cumprir-lhe-á- acrescentar se prefere o currículo com grego ou o currículo sem grego. Se a opção recair sobre o curso clássico com grego, deverá o candidato escolher, dentre as duas línguas vivas estrangeiras do curso ginasial, aquela cujo estudo queira intensificar.

CAPÍTULO VIII
DA TRANSFERÊNCIA

Art. 36. E' permitida a transferência de um para outro estabelecimento de ensino secundário.
Art. 37. E' admissível a transferência de aluno proveniente de estabelecimento estrangeiro de ensino secundário, de reconhecida idoneidade.
Parágrafo único. O aluno transferido no caso deste artigo será adaptado por forma conveniente, ao plano de estudos desta Lei.

CAPÍTULO IX
DA CADERNETA ESCOLAR

Art. 38. Cada aluno de estabelecimento de ensino secundário possuirá uma caderneta, em que se lançará o histórico de sua vida escolar, desde o ingresso, com os exames de admissão, até a conclusão, com a expedição do devido certificado.

CAPÍTULO X
DA LIMITAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DOS TRABALHOS ESCOLARES

Art. 39. Os trabalhos escolares não excederão a vinte e oito horas semanais no curso ginasial, e a trinta horas semanais nos cursos clássico e científico.
Art. 40. O plano de distribuição do tempo em cada semana é matéria do horário escolar, que será fixado pela direção dos estabelecimentos de ensino secundário antes do início do período letivo, observadas as determinações dos programas quanto ao número de aulas semanais de cada disciplina e de sessões semanais de educação física.

CAPÍTULO XI
DAS LIÇÕES E EXERCÍCIOS

Art. 41. As lições e exercícios, objeto das aulas das disciplinas e das sessões de educação física, são de freqüência obrigatória.
Art. 42. Estabelecer-se-á nas aulas, entre o professor e os alunos, um regime de ativa e constante colaboração.
§ 1º O professor terá em mira que a preparação intelectual dos alunos deverá visar antes à segurança do que à extensão dos conhecimentos.
§ 2º Os alunos deverão ser conduzidos não apenas à aquisição de conhecimentos, mas à madureza de espírito pela formação do hábito e da capacidade de pensar.
Art. 43. A educação física será dada a grupos homogêneos, organizados independentemente do critério da seriação escolar. Os alunos que, por defeito físico ou deficiência orgânica, não possam fazer os exercícios ordinários sério submetidos a exercícios especiais. A educação física far-se-á com permanente assistência médica.
Art. 44. Os programas deverão ser executados na íntegra, de conformidade com as diretrizes que fixarem.

CAPÍTULO XII
DA NOTA ANUAL DE EXERCÍCIOS

Art. 45. Mensalmente, de abril a novembro, será dada, em cada disciplina, e a cada aluno, pelo respectivo professor, uma nota resultante da avaliação de seu aproveitamento por meio de exercícios realizados em aula. Se, por falta de comparecimento, não se puder apurar o aproveitamento de um aluno, ser-lhe-á atribuída a nota zero.
Parágrafo único. A média aritmética das notas de cada mês, em uma disciplina, será a nota anual de exercícios dessa disciplina.

CAPÍTULO XIII
DOS TRABALHOS COMPLEMENTARES

Art. 46. Os estabelecimentos de ensino secundário deverão promover, entre os alunos, a organização e o desenvolvimento de instituições escolares de caráter cultural e recreativo, criando, na vida delas, com um regime de autonomia, as condições

favoráveis à formação do espírito econômico, dos bons sentimentos de camaradagem e sociabilidade, do gênio desportivo, do gosto artístico e literário. Merecerão especial atenção as instituições que tenham por objetivo despertar entre as escolares o interesse pelos problemas nacionais.

CAPÍTULO XIV
DOS EXAMES DE SUFICIÊNCIA

Art. 47. Os exames de suficiência terão por fim:
a) habilitar o aluno de qualquer série para promoção à série imediata;
b) habilitar o aluno da última série para prestação dos exames de licença.
Art. 48. Os exames de suficiência de cada disciplina compreenderão, no caso de habilitação para efeito de promoção, uma primeira e uma segunda prova parcial e uma prova final, e no caso de habilitação para efeito de prestação dos exames de licença, somente uma primeira e uma segunda prova parcial.
Parágrafo único. As provas parciais versarão sobre a matéria ensinada até uma semana antes da realização de cada uma, e a prova final sobre toda a matéria ensinada na série.
Art. 49. Serão escritas as duas provas parciais, salvo as de desenho, trabalhos manuais e canto orfeônico que serão práticas.
§ 1º As provas parciais serão prestadas perante o professor da disciplina.
§ 2º A primeira prova parcial será realizada em junho, e a segunda em outubro.
§ 3º Facultar-se-á segunda chamada ao aluno que à primeira não tiver comparecido por moléstia impeditiva de trabalho escolar ou por motivo de luto em conseqüência de falecimento de pessoa de sua família.
§ 4º Somente se permitirá a segunda chamada até o fim do mês seguinte ao em que se fez a primeira.
§ 5º Dar-se-á a nota zero ao aluno que deixar de comparecer à primeira chamada sem motivo de força maior nos termos do § 3º deste artigo ou ao que não comparecer à segunda chamada.
Art. 50. Será oral a prova final, salvo as de desenho, trabalhos manuais e canto orfeônico que serão práticas.
§ 1º A prova final será prestada perante banca examinadora.
§ 2º Haverá duas épocas de prova final. A primeira terá início a 1 de dezembro e a segunda será em fevereiro.
§ 3º Não poderá prestar prova final, na primeira ou na segunda época, o aluno que tiver, como resultado dos exercícios e das duas provas parciais, no conjunto das disciplinas, média aritmética inferior a três. Também não poderá prestar prova final, na primeira época, o aluno que tiver faltado a vinte e cinco por cento da totalidade das aulas dadas nas disciplinas e das sessões dadas em educação física, e, na segunda época, o aluna que tiver incidido em cinqüenta por cento das mesmas faltas.
§ 4º Só poderá prestar prova final em segunda época o aluno que não a tiver feito na primeira por motivo de força maior nos termos do § 3º do artigo anterior, ou o que tiver satisfeito, na prova final de primeira época, uma condições de habilitação referidas no artigo seguinte.
Art. 51. Considerar-se-á habilitado:
1) para efeito de promoção, o aluno que satisfizer as duas condições seguintes: a) obter, no conjunto das disciplinas, a nota global cinco pelo menos;
b) obter, em cada disciplina, a nota final quatro pelo menos;
2) para efeito de prestação dos exames de licença, o aluno que satisfizer, as duas condições mencionadas na alínea anterior e que não houver faltado a trinta por cento da totalidade das aulas dadas nas disciplinas e das sessões dadas em educação física.
§ 1º A nota global será a média aritmética das notas finais de todas as disciplinas.
§ 2º A nota final de cada disciplina, no caso de habilitação para efeito de promoção, será a média ponderada de quatro elementos : a nota anual da exercícios e as notas da primeira e segunda provas parciais e da prova final. A esses elementos se atribuirão, respectivamente, os pesos dois, dois, quatro e dois.
§ 3º A nota final da cada disciplina, no caso de habilitação para efeito de prestação dos exames de licença, será a média ponderada de três elementos : a nota anual de exercícios e as notas da primeira e segunda provas parciais. A esses elementos se atribuirão, respectivamente, os pesos três, três e quatro.
Art. 52. Não poderá, nos exames de suficiência, sob pena de nulidade, ser prestada prova de uma disciplina perante professor que a tenha ensinado ao examinando em caráter particular.

CAPÍTULO XV
DOS EXAMES DE LICENÇA

Art. 53. A conclusão dos estudos secundários, de primeiro e de segundo ciclo, só se verificará pelos exames de licença.
Art. 54. Serão admitidos a prestar exames de licença os candidatos para este efeito devidamente habilitados.
Art. 55. Os exames de licença serão de duas categorias :
1. Exames de licença ginasial, para conclusão dos estudos de primeiro ciclo.
2. Exames de licença clássica e exames de licença científica, para conclusão dos estudos, respectivamente, do curso clássico e do curso científico.
Art. 56. Os exames de licença ginasial versarão sobre as seguintes disciplinas : 1) Português ; 2) Latim ; 3) Francês ; 4) Inglês ; 5) Matemática ; 6) Ciências naturais; 7) História geral e do Brasil; 8) Geografia geral e do Brasil ; 9) Desenho.
Art. 57. Os exames de licença clássica versarão sobre as seguintes disciplinas : 1) Português ; 2) Latim ; 3) Grego ; 4 e 5) Duas línguas vivas estrangeiras escolhidas dentre o francês, o inglês e o espanhol ; 6) Matemática ; 7) Física, química e biologia; 8) História geral e do Brasil; 9) Geografia geral e do Brasil ; 10) Filosofia.
Parágrafo único. Os candidatos que tenham feito o curso clássico de acordo com o disposto no art. 16 desta Lei não prestarão exame de grego, mas serão obrigados aos exames das três línguas vivas estrangeiras da segundo ciclo.

Art. 58. Os exames de licença científica versarão sobre as seguintes disciplinas : 1) Português; 2 e 3) Duas línguas vivas estrangeiras escolhidas entre o francês, o inglês e o espanhol ; 4) Matemática ; 5) Física, química a biologia; 6) História geral e do Brasil; 7) Geografia geral a do Brasil; 8) Filosofia ; 9) Desenho.
Art. 59. Serão expedidos pelo ministro da Educação os programas para exames de licença.
§ 1º Os programas de que trata este artigo abrangerão a matéria essencial de cada disciplina.
§ 2º Os programas de matemática e de física, química e biologia para os exames de licença científica serão mais amplos do que os destinados aos exames de licença clássica.
§ 3º Os programas das demais disciplinas comuns aos exames de licença clássica e aos de licença científica serão os mesmos.
Art. 60. Os exames de licença constarão, para as línguas e a matemática, de uma prova escrita e de uma prova oral, para as demais ciências e a filosofia, somente de uma prova oral, e para o desenho, somente de uma prova prática.
Parágrafo único. A prova escrita, nos exames de licença, terá caráter eliminatório sempre que lhe for conferida nota inferior a três.
Art. 61. Os exames de licença serão realizados no decurso dos meses de dezembro e de janeiro.
§ 1º Conceder-se-á segunda chamada, para qualquer das provas dos exames de licença, ao aluno que não tiver comparecido à primeira por motivo de força maior, nos termos do § 3º do art. 49 desta Lei.
§ 2º A segunda chamada só poderá ser feita até o início de período, letivo.
Art. 62. Os exames de licença ginasial poderão ser processados em qualquer estabelecimento de ensino secundário federal, equiparado ou reconhecido, e serão prestados perante bancas examinadoras, constituídas pela respectiva direção.
Parágrafo único. E’ extensivo aos exames da licença ginasial o preceito do art. 52 desta Lei.
Art. 63. Os exames de licença clássica e os de licença científica revestir-se-ão de caráter oficial. Serão processados nos colégios federais e equiparados e nos estabelecimentos oficiais de ensino superior, que para essa responsabilidade forem indicados por ato do Presidente da República, e prestados perante bancas examinadoras, compostas, sempre que possível, de elementos do magistério oficial e designadas pelo ministro da Educação.
§ 1º Aos exames processados em colégio federal ou equiparado não poderão concorrer os seus próprios alunos, salvo quando não for possível, na respectiva localidade, submetê-los a exames em outro estabelecimento de ensino.
§ 2º Não poderá, sob pena de nulidade, ser prestada prova de uma disciplina perante examinador que, no decurso dos estudos de segundo ciclo, a tenha ensinado, no todo ou em parte, ao examinando.
Art. 64. Considerar-se-á habilitado, para efeito de conclusão de qualquer dos cursos de que trata esta Lei, o candidato que, nos exames de licença, licença, satisfizer as duas condições seguintes : a) obter, no conjunto das disciplinas, a nota geral cinco pelo menos ; b) obter, em cada disciplina, a nota quatro pelo menos.
§ 1º A nota geral será a média aritmética das notas de todas as disciplinas.
§ 2º A nota de cada disciplina será a média aritmética das notas, da prova escrita e da prova oral ou, quando o exame constar somente de uma prova, a nota desta.
Art. 65. O candidato à repetição dos exames de licença, por não os ter completado ou neles não haver sido habilitado, poderá eximir-se das provas relativas à disciplina ou às disciplinas em que anteriormente houver obtido a nota sete pelo menos. Nesse caso, será o resultado anterior computado para o cálculo da nota geral dos novos exames de licença.
Art. 66. Os exames de licença não processados em estabelecimento federal de ensino correrão sob inspeção especial do Ministério da Educação.
Art. 67. O ônus decorrente da realização dos exames de licença constituirá encargo da pessoa natural ou jurídica responsável pela manutenção do estabelecimento de ensino em que eles se processarem.

CAPÍTULO XVI
DOS CERTIFICADOS

Art. 68. Aos alunos que concluírem o curso ginasial conferir-se-á o certificado de licença ginasial ; aos que concluírem o curso clássico ou o curso científico conferir-se-á respectivamente o certificado de licença clássica ou o certificado de licença científica.
Parágrafo único. Permitir-se-á a revalidação de certificados da natureza dos de que trata este artigo, conferidos por estabelecimento estrangeiro de ensino secundário, de reconhecida idoneidade, uma vez satisfeitas as exigências de adaptação relativamente ao plano de estudos da presente Lei.

TÍTULO V
DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

CAPÍTULO I
DO ENSINO OFICIAL E DO ENSINO LIVRE

Art. 69. O ensino secundário será ministrado pelos poderes públicos, e é livre à iniciativa particular.
Art. 70. As pessoas naturais e as pessoas jurídicas de direito privado, que mantenham estabelecimento de ensino secundário, são consideradas como no desempenho de função de caráter público. Cabem-lhes em matéria educativa os deveres e responsabilidades inerentes ao serviço público.

CAPÍTULO II
DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SECUNDÁRIO FEDERAIS, EQUIPARADOS RECONHECIDOS

Art. 71. Alem dos estabelecimentos de ensino secundário federais, mantidos sob a responsabilidade direta da União, haverá no país duas outras modalidades de estabelecimentos de ensino secundário : os equiparados e os reconhecidos.
§ 1º Estabelecimentos de ensino secundário, equiparados serão os mantidos pelos Estados ou pelo Distrito Federal, e que hajam sido autorizados pelo Governo Federal.
§ 2º Estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos serão os mantidos pelos Municípios ou por pessoa natural ou pessoa jurídica de direito privado, e que hajam sido autorizados pelo Governo Federal.
Art. 72. Conceder-se-á a equiparação ou o reconhecimento, mediante prévia verificação, aos estabelecimentos de ensino secundário cuja organização, sob todos os pontos de vista, possua as condições imprescindíveis a um regular e útil funcionamento.
Parágrafo único. A equiparação ou o reconhecimento será suspenso ou cassado sempre que o estabelecimento de ensino secundário, por deficiência de organização ou quebra de regime, não assegurar as condições de eficiência indispensáveis.
Art. 73. Os estabelecimentos de ensino secundário colocados sob administração dos Territórios não poderão validamente funcionar sem prévia autorização do Ministério da Educação.
Art. 74. Os estabelecimentos de ensino secundário federais, não incluídos na administração do Ministério da Educação, com este se articuIarão para fins de cooperação administrativa e pedagógica.

CAPÍTULO III
DA INSPEÇÃO FEDERAL DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SECUNDÁRIO EQUIPARADOS E RECONHECIDOS

Art. 75. O Ministério da Educação exercerá inspeção sobre os estabelecimentos de ensino secundário equiparados e reconhecidos.
§ 1º A inspeção far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica.
§ 2º A inspeção limitar-se-á ao mínimo imprescindível a assegurar a ordem e a eficiência escolares.
Art. 76. A inspeção de que trata o artigo anterior estender-se-á aos estabelecimentos de ensino secundário colocados sob a administração dos Territórios.

CAPÍTULO IV
DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Art. 77. A administração de cada estabelecimento de ensino secundário estará enfeixada na autoridade do diretor, que presidirá ao funcionamento do serviços escolares, ao trabalho dos professores, às atividades dos alunos e às relações da comunidade escolar com a vida exterior, velando por que regularmente se cumpra, no âmbito de sua ação, a ordem educacional vigente no país.
Art. 78. Serão observadas, quanto à administração escolar, nos estabelecimentos de ensino secundário, as seguintes prescrições :
1. Dar-se-á a necessária eficiência aos serviços administrativos, especialmente aos referentes à escrituração e ao arquivo, à conservação material e à ordem do aparelhamento escolar, à saúde escolar e à recreação dos alunos.
2. As matrículas deverão ser limitadas à capacidade didática de cada estabelecimento de ensino secundário.
3. A comunidade escolar buscará contacto com as atividades exteriores, que lhe possam comunicar a força e o rumo da vida, dentro, todavia, dos limites próprios a assegurar-lhe a distância e a isenção exigidas pela obra educativa.
4. Haverá constante entendimento entre a direção escolar e a família de cada aluno, no interesse da educação deste.

CAPÍTULO V
DOS PROFESSORES

Art. 79. A constituição do corpo docente, em cada estabelecimento de ensino secundário, far-se-á com observância dos seguintes preceitos :
1. Deverão os professores do ensino secundário receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior.
2. O provimento, em caráter efetivo, dos professores dos estabelecimentos de ensino secundário federais e equiparados dependerá da prestação de concurso.
3. Dos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos exigir-se-á prévia inscrição, que se fará mediante prova de habilitação, no competente registro do Ministério da Educação.
4. Aos professores do ensino secundário será assegurada remuneração condigna, que se pagará pontualmente.

CAPÍTULO VI
DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Art. 80. Far-se-á, nos estabelecimentos de ensino secundária, a orientação educacional.

Art. 81. E' função da orientação educacional, mediante as necessárias observações, cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha da sua profissão, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, sempre em entendimento com a sua família.
Art. 82. Cabe ainda à orientação educacional cooperar com os professores no sentido da boa execução, por parte dos alunos, dos trabalhos escolares, buscar imprimir segurança e atividade aos trabalhos complementares e velar por que o estudo, a recreação e o descanso dos alunos decorram em condições da maior conveniência pedagógica.
Art. 83. São aplicáveis aos orientadores educacionais os preceitos do artigo 79 desta Lei, relativos aos professores.

CAPÍTULO VII
DA CONSTRUÇÃO E DO APARELHAMENTO ESCOLAR

Art. 84. Os estabelecimentos de ensino secundário, para que possam validamente funcionar, deverão satisfazer, quanto à construção do edifício ou dos edifícios que utilizarem e quanto ao seu aparelhamento escolar, as normas pedagógicas estabelecidas pelo Ministério da Educação.

CAPÍTULO VIII
DO REGIMENTO

Art. 85. Cada estabelecimento de ensino secundário terá um regimento destinado a definir de modo especial a sua organização e a sua vida escolar, e bem assim o seu regime disciplinar.

TÍTULO VI
DAS MEDIDAS AUXILIARES

Art. 86. Os poderes públicos tomarão medidas que tenham por objetivo acentuar a gratuidade do ensino secundário oficial.
Art. 87. Nenhuma taxa recairá sobre os alunos dos estabelecimentos de ensino secundário.
Art. 88. A contribuição exigida dos alunos pelos estabelecimentos particulares de ensino secundário será módica e cobrar-se-á de acordo com normas de caráter geral fixadas pelo Ministério da Educação.
Art. 89. Os poderes públicos, em entendimento e cooperação com os estabelecimentos de ensino secundário, promoverão a instituição de serviços e providências assistenciais que beneficiem os adolescentes necessitados, a que, em atenção à sua vocação e capacidade, deva ser ou esteja sendo dado ensino secundário.
Art. 90. constituí obrigação dos estabelecimentos de ensino secundário, federais, equiparados e reconhecidos, reservar, anualmente, determinada percentagem de lugares gratuitos e de contribuição reduzida, para adolescentes necessitados. Essa percentagem será fixada, em cada caso, mediante a aplicação de critério geral.

TÍTULO VII
DOS ESTUDOS SECUNDÁRIOS DOS MAIORES DE DEZENOVE ANOS

Art. 91. Aos maiores de dezenove anos será permitida a obtenção do certificado de licença ginasial, em conseqüência de estudos realizados particularmente, sem a observância do regime escolar exigido por esta Lei.
Art. 92. Os candidatos aos exames de licença ginasial, nos termos do artigo anterior, deverão prestá-los em estabelecimento de ensino secundário federal ou equiparado.
Parágrafo único. Os exames de que trata este artigo reger-se-ão pelos preceitos relativos aos exames de licença ginasial próprios dos alunos regulares dos estabelecimentos de ensino secundário.
Art. 93. O certificado de licença ginasial obtido de conformidade com o regime de exceção definido nos dois artigos anteriores dará ao seu portador os mesmos direitos conferidos ao certificado de licença ginasial obtido em virtude de conclusão do curso de primeiro ciclo.

TÍTULO VIII
DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 94. Serão expedidos pelo Presidente da República os regulamentos necessários à execução da presente Lei. Para o mesmo efeito dessa execução e para execução dos regulamentos que sobre a matéria baixar o Presidente da República, expedirá o ministro da Educação as necessárias instruções.
Art. 95. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.
Art. 96. Ficam revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 9 de abril de 1942, 121º da Independência e 54º da República.
GETULIO VARGAS
Gustavo Capanema

BRASIL. Lei n.. 4.244, de 9 de abril de 1942. Disponível em: <http://www.soLeis.adv.br/Leiorganicaensinosecundario.htm>. Acesso em: 25 abr. 2010

ANEXO B –

MERCADO COMUM DO SUL (MERCOSUL) – DECISÕES DO CONSELHO DO MERCADO COMUM

MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 09/05: ACORDO DE ADMISSÃO DE TÍTULOS, CERTIFICADOS E DIPLOMAS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO DO ESPANHOL E DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NOS ESTADOS PARTES

TENDO EM VISTA: O Tratado de Assunção, o Protocolo de Ouro Preto e as Decisões N° 07/91, 04/94, 08/96, 09/96, 04/99, 26/02 e 26/03 do Conselho do Mercado Comum.
CONSIDERANDO:
Que o fortalecimento dos idiomas oficiais do MERCOSUL, através de seu ensino como língua estrangeira nos Estados Partes que correspondam, contribui decididamente com a consolidação do processo de integração;
Que isso aumentará o conhecimento mútuo entre os povos dos Estados Partes;
Que o MERCOSUL definiu como uma de suas estratégias para a sociedade civil e o cidadão, em particular a partir do Programa de Trabalho do MERCOSUL 2004 – 2006, aprovado pela Decisão CMC Nº 26/03, empreender ações que promovam a idéia do MERCOSUL nos Estados Partes;
Que a admissão dos títulos, certificados e diplomas para o exercício da docência no ensino do espanhol e do português como línguas estrangeiras nos Estados Partes, permitirá cumprir com os objetivos mencionados precedentemente;
Que o mencionado objetivo impulsionará, também, uma maior mobilidade dos cidadãos entre os Estados Partes.

O CONSELHO DO MERCADO COMUM
DECIDE:

Art. 1 - Aprovar a assinatura do "Acordo de Admissão de Títulos, Certificados e Diplomas para o Exercício da Docência no Ensino do Espanhol e do Português como Línguas Estrangeiras nos Estados Partes", que figura como Anexo da presente Decisão.
Art. 2 - A presente Decisão não necessita ser incorporada aos ordenamentos jurídicos dos Estados Partes por regulamentar aspectos da organização ou do funcionamento do MERCOSUL.

XXVIII CMC – Assunção, 19/VI/05

ACORDO DE ADMISSÃO DE TÍTULOS, CERTIFICADOS E DIPLOMAS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO DO ESPANHOL E DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NOS ESTADOS PARTES

A República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai, na qualidade de Estados Partes do MERCOSUL;
CONSIDERANDO
Que a educação tem um papel central para que o processo de integração regional se consolide;
Que o Tratado de Assunção e o Protocolo de Ouro Preto estabelecem que são idiomas oficiais do MERCOSUL o espanhol e o português;
Que o Protocolo de Intenções, assinado em 13 de dezembro de 1991, menciona especificamente o "interesse de difundir a aprendizagem dos idiomas oficiais do MERCOSUL – espanhol e português –através dos sistemas educativos";
Que a mobilidade de docentes dos idiomas oficiais do MERCOSUL de instituições de educação primária e média da região constitui um dos mecanismos para implementar o estabelecido no Protocolo de Intenções;
Que é preciso facilitar a mobilidade dos professores de espanhol como língua estrangeira para a República Federativa do Brasil e de português como língua estrangeira para a República Argentina, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai, para compensar as carências existentes nos Estados Partes com respeito a potencial demanda de recursos humanos qualificados para o ensino dos idiomas oficiais do MERCOSUL;

Que na XXII Reunião de Ministros de Educação dos Estados Partes e Estados Associados, realizada em Buenos Aires, República Argentina, no dia 14 de junho de 2002, recomendou-se preparar um Acordo sobre admissão de títulos para o exercício docente que permita fortalecer o ensino dos idiomas oficiais do MERCOSUL em instituições educativas da região;
Que a mobilidade de professores deve responder aos padrões de qualidade vigentes em cada país para assegurar seu contínuo aperfeiçoamento;

ACORDAM:

ARTIGO 1

Os Estados Partes, através de seus organismos competentes, admitirão apenas para efeito do exercício da atividade docente no ensino de idiomas espanhol e português como línguas estrangeiras, os títulos que habilitam para o ensino destas línguas, conforme os procedimentos e critérios estabelecidos por este Acordo.

ARTIGO 2

Para os efeitos previstos no presente Acordo, se consideram os títulos expedidos por instituições que contam com reconhecimento oficial em cada Estado Parte e que habilitem para o exercício da docência nos níveis primário/básico/fundamental e médio/secundário. Do mesmo modo, tais títulos deverão ter uma duração mínima de três anos e/ou duas mil e quatrocentas horas pedagógicas cursadas.

ARTIGO 3

Cada Estado Parte se compromete a informar aos demais Estados Partes:
a) os títulos compreendidos neste Acordo;
b) as instituições habilitadas para expedí-los;
c) os órgãos nacionais competentes para admitir os títulos.
Esta informação estará disponível no Sistema de Informação e Comunicação do Setor Educativo do MERCOSUL.

ARTIGO 4

Os títulos serão admitidos como equivalentes para todos seus efeitos, para o exercício da docência no ensino do idioma espanhol como língua estrangeira na República Federativa do Brasil, e do português como língua estrangeira na República Argentina, na República do Paraguai e na República Oriental do Uruguai, em condições de plena igualdade em relação aos nacionais de cada Estado Parte.
Não será exigido, portanto, requisito de nacionalidade, ou outro adicional, distinto dos dispostos para os cidadãos do Estado Parte.

ARTIGO 5

Para os fins estabelecidos no Artigo 1, os postulantes dos Estados Partes deverão submeter-se às mesmas exigências previstas para os nacionais do Estado Parte em que pretendam exercer a docência. Os aspectos migratórios e laborais reger-se-ão pelas disposições vigentes no âmbito do MERCOSUL ou pelos acordos e convênios bilaterais vigentes no caso de conter disposições mais favoráveis.

ARTIGO 8

A admissão outorgada em virtude do estabelecido no Artigo 1 deste Acordo não conferirá, por si mesma, direito a outro exercício docente que não seja o do ensino de idiomas espanhol e português como línguas estrangeiras.

ARTIGO 7

O interessado em solicitar a admissão nos termos previstos no Artigo 1 deverá apresentar toda a documentação que certifique as condições exigidas no presente Acordo. Poder-se-á requerer a apresentação de documentação complementar para identificar, no Estado Parte que concede a admissão, a que título corresponde a denominação que consta no diploma. Toda documentação deverá estar devidamente legalizada, não sendo obrigatória sua tradução.

ARTIGO 8

Os Estados Partes implementarão na medida de suas possibilidades, ações de capacitação e atualização pedagógica dos docentes compreendidos neste Acordo.

ARTIGO 9

As controvérsias que surjam entre os Estados Partes como consequência da aplicação, interpretação ou do incumprimento das disposições contidas no presente Acordo serão resolvidas mediante negociações diplomáticas diretas. Se mediante tais negociações não for alcançado um acordo ou se a controvérsia for resolvida só em parte, serão aplicados os procedimentos previstos no sistema de Solução de Controvérsias vigente entre os Estados Partes.

ARTIGO 10

O presente Acordo, parte integrante do Tratado de Assunção, entrará em vigor 30 (trinta) dias depois do depósito instrumento de ratificação pelo quarto Estado Parte. Os Estados Partes que o tenham ratificado poderão acordar sua aplicação bilateral por intercâmbio de notas

ARTIGO 11

O presente acordo poderá ser revisado de comum acordo a proposta de um dos Estados Partes.

ARTIGO 12

A adesão de um Estado ao Tratado de Assunção implicará, ipso iure, à adesão ao presente Acordo.

ARTIGO 13

O Governo da República do Paraguai será o depositário do presente Acordo, assim como dos instrumentos de ratificação, e enviará cópias devidamente autenticadas dos mesmos aos Governos dos demais Estados Partes. Ademais, os notificará da data do depósito dos instrumentos de ratificação.
FEITO na cidade de Assunção, República do Paraguai, aos dezenove dias do mês de junho do ano dois mil e cinco, em um original, em idiomas espanhol e português, sendo os textos igualmente autênticos.

RAFAEL BIELSA **Pela República Argentina**	**CELSO LUIZ NUNES AMORIM** **Pela República Federativa do Brasil**
LEILA RACHID **Pela República do Paraguai**	**REINALDO GARGANO** **Pela República Oriental do Uruguai**

<www.sice.oas.org/trade/mrcsrs/.../dec0905p.asp>. Acesso em: 02 maio 2010