

ENTREPOLÍTICAS: REVISITANDO A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL SOB O OLHAR DAS POLÍTICAS COGNITIVAS

Diego da Silva Vargas
UNIRIO

RESUMO

Vivemos atualmente um paradoxo complexo em relação ao ensino de língua espanhola e à sua presença no Brasil. Se, por um lado, nunca se ouviu/viu tanto o espanhol (em suas diversas variedades) em redes sociais, serviços de streaming etc., por outro, as políticas públicas educacionais retiram essa língua dos currículos formais escolares. Neste trabalho, busco, assim, criar inteligibilidades (MOITA LOPES, 2009) sobre o panorama atual, analisando a trajetória do ensino de espanhol no Brasil. Tal trajetória vem sendo analisada, em geral, pela articulação de pesquisas em políticas linguísticas e políticas educacionais que buscam compreender os fenômenos de sua expansão e/ou retração ao longo dos anos (CELADA e GONZÁLEZ, 2000; DAHER, 2006; FREITAS E BARRETO, 2007; PARAQUETT, 2009; RODRIGUES, 2010; FREITAS, 2011; RAJAGOPALAN, 2013; entre outros). Busco retomar esses trabalhos e, em articulação com eles, acrescentar a perspectiva das políticas cognitivas (KASTRUP, 2005, 2012, 2015). Entendendo, então, que políticas linguísticas e educacionais são atravessadas por políticas cognitivas (VARGAS, 2017) e observando os trabalhos supracitados, bem como documentos e leis recentes que visam a normatizar tal ensino, é possível notar que a história do ensino de espanhol é atravessada por políticas de reconhecimento (KASTRUP, 2005, 2012, 2015), que precisam ser repensadas. Este trabalho é também um convite para debatermos esse (re)pensar.

Palavras-chave: Políticas linguísticas, Ensino de espanhol, Políticas cognitivas, Currículo.

Introdução - Por que visitar essa trajetória?

Este trabalho, como um trabalho em Linguística Aplicada, parte de uma inquietação político-pessoal derivada do cenário em que nos encontramos hoje, no Brasil, em relação à presença da língua espanhola em nosso território. Vivemos atualmente um paradoxo complexo em relação a isso. Até bem pouco tempo, a língua espanhola circulava por aqui em espaços geográficos e sociais bem delimitados: zonas de fronteira, territórios turísticos específicos com predominância de viajantes de outros países da América Latina, territórios com predominância de habitantes imigrantes ou descendentes de imigrantes, alguns poucos espaços educacionais etc.



Na grande mídia, ouvia-se uma ou outra canção em espanhol esporadicamente e via-se um ou outro filme em canais fechados. Ainda que telenovelas, especialmente as mexicanas, tenham sido exibidas por aqui em canais abertos, sua transmissão se dava de forma dublada, o que impedia o contato de seu público com a língua original. Mais recentemente, com o advento dos serviços de streaming e com a inserção de estilos musicais latino-americanos urbanos contemporâneos (como o reggaeton, por exemplo) no Brasil, passamos a ouvir/ver com muita frequência produtos audiovisuais em espanhol (em suas diversas variedades). Eles estão presentes em rádios, programas de TV, nas redes sociais, em séries e filmes exibidos em serviços de streaming etc..

Entretanto, nos espaços escolares, que deveriam refletir esse movimento de expansão das possibilidades de encontros que podem ser construídos entre brasileiros e falantes de língua espanhola, as políticas educacionais retiram essa língua, depois de um período de oficialização de sua presença, dos currículos escolares. Neste trabalho, busco refletir sobre esse fenômeno e, assim, criar inteligibilidades (MOITA LOPES, 2009) sobre o panorama atual, a partir de uma breve análise da trajetória do ensino de espanhol no Brasil.

Nesse sentido, parto de uma abordagem interdisciplinar e pretendo inserir no debate sobre a trajetória escolar da língua espanhola no Brasil as contribuições do conceito de políticas cognitivas (KASTRUP, 2005, 2012, 2015). Tal trajetória vem sendo analisada pela articulação de pesquisas em políticas linguísticas e educacionais (CELADA e GONZÁLEZ, 2000; DAHER, 2006; FREITAS E BARRETO, 2007; PARAQUETT, 2009; RODRIGUES, 2010; FREITAS, 2011; RAJAGOPALAN, 2013). Acredito que a inserção de um olhar derivado das políticas cognitivas pode, em articulação com tais trabalhos, contribuir para novas perspectivas de ação por linguistas aplicados, pesquisadores em educação e professores sobre o tema.

Dessa forma, cabe explicitar que tomo a Língua Espanhola como disciplina escolar. Assim, entendo que este é um debate curricular e que os currículos, quando pensamos em educação linguística, partem da articulação de políticas educacionais, linguísticas e cognitivas (VARGAS, 2017) e, portanto, da relação que



se estabelece entre o que se seleciona para ser objeto de escolarização e o que ocorre no(s) universo(s) extraescolar(es).

Partindo da questão central do Simpósio Temático ao qual se vincula este trabalho, “Afiml, por que devemos resistir e continuar ensinando Espanhol no Brasil?”, entendo o currículo como “território de disputas”, nos quais disputam sentidos de formação e espaço de saberes os sujeitos da ação educativa – educadores e educandos – e as políticas oficiais (ARROYO, 2011). Nesse sentido, a trajetória de uma disciplina escolar reflete um processo de institucionalização de um ensinar-aprender (GERHARDT, 2014), que envolve políticas linguísticas e educacionais, atravessadas por políticas cognitivas (VARGAS, 2017).

Metodologia

Este trabalho parte de uma perspectiva cartográfica, na qual a subjetividade do pesquisador ocupa espaço central na análise e na própria construção de seu objeto de pesquisa. A cartografia é entendida como o acompanhamento de processos, o que ressalta o caráter processual da investigação, e assume um viés interventivo (BARROS e KASTRUP, 2012). Aqui, os processos são analisados a partir de registros documentais e a intervenção se dá na construção de reflexões sobre a “dimensão do comum” (KASTRUP e PASSOS, 2012), tomando o mundo como processualmente construído por todos, a partir de suas subjetividades.

Com base nisso, desejo, então: a) visitar o passado, a partir de trabalhos que contam a trajetória do ensino de Espanhol no Brasil; b) entender o presente, analisando discursos que defendem a manutenção/inserção do Espanhol como disciplina escolar hoje; e c) inventar o futuro, pensando possibilidades de inserção da Língua Espanhola no espaço escolar a partir de caminhos inventivos.

O conceito de Políticas Cognitivas

O conceito de políticas cognitivas (KASTRUP, 2005, 2012, 2015) se constrói a partir de um olhar sobre a dimensão política da cognição e, conseqüentemente, sobre as relações que se constroem com a aprendizagem em diferentes contextos. Considero que o conceito de políticas cognitivas possa contribuir para pesquisas



preocupadas em compreender a realidade escolar brasileira do século XXI e embasar discussões sobre caminhos alternativos para ela. Entendendo que uma concepção de aprendizagem sempre emerge dos discursos sobre o ensino, nesta seção, busco apresentar o conceito de políticas cognitivas.

Rajagopalan (2003, p.104) aponta que “é preciso, com urgência, encarar a dimensão política da linguagem, sob pena de sermos ultrapassados pela marcha dos acontecimentos ao nosso redor”. Acredito que também seja preciso encarar, com urgência, a dimensão política da cognição, pois visões sobre a aprendizagem constroem visões de ser humano (potencializadoras ou limitadoras). O termo foi cunhado por Kastrup (2005), com base nos estudos de Deleuze sobre aprendizagem e produção de subjetividade e no princípio da não separação entre conhecimento e política. Uma política cognitiva é “um modo específico de relação com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo” (KASTRUP, 2012, p.56).

Como salienta Dias (2012, p.27), “o conceito de política cognitiva busca evidenciar que o problema do conhecer (...) envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um *ethos*”. Por isso, Kastrup (2005; 2012) propõe que políticas cognitivas manifestam a relação que estabelecemos com a cognição nas diferentes práticas de construção de conhecimentos em que nos engajamos, dividindo-se em *políticas de reconhecimento* e *políticas de invenção*.

O primeiro modelo toma a cognição como representação de um mundo dado, que oferece informações a serem captadas pelo aprendiz, ou seja, como representação da relação entre um sujeito e um objeto previamente definidos. Entende-se, nesta perspectiva, a cognição como processamento de informação, voltado para a resolução de problemas (KASTRUP, 2005). Essa concepção:

polariza-se em duas posições. A primeira evidencia uma atitude realista, que faz com que lidemos com o mundo como se ele preexistisse. A segunda é a atitude idealista e individualista. Agimos como se tivéssemos um eu, como se fôssemos o centro, a fonte e o piloto do processo de conhecimento (KASTRUP, 2005, p.1281).

Como aponta Kastrup (2012), ainda que pareça a concepção natural de aprendizagem, essa ideia de cognição é historicamente construída. A ela podemos opor o modelo da política de invenção. Nele, toma-se a cognição como inventiva,



em que não há nem sujeito nem mundo prévios: “há práticas, ações concretas. A partir daí há produção de subjetividades e produção de mundos. Mundos e subjetividades são efeitos de práticas” (KASTRUP, 2012, p.56).

Entende-se, sob essa ótica, que as práticas de aprendizagem têm uma potência inventiva, pois produzem subjetividades e mundos diferentes dos que nos parecem dados (KASTRUP, 2012). Dessa forma, rompe-se tanto com a atitude realista como com a atitude idealista-individualista baseada na reconhecimento. Nessa perspectiva, “o sujeito, bem como o objeto, são efeitos, resultados do processo de invenção” (KASTRUP, 2005, p.1275). O ato de aprender emergiria da experiência de problematização, o que envolve, portanto, a invenção de mundo, e não um processo de adaptação a um mundo preexistente (KASTRUP, 2012).

Resultados e Discussão

Revisitando o passado: a trajetória do ensino de Espanhol no Brasil e as Políticas Cognitivas

Como colocado na introdução, a trajetória do espanhol como disciplina escolar vem sendo analisada por trabalhos que partem da articulação de pesquisas em políticas linguísticas e políticas educacionais. Daher (2006, p.1) nos lembra que “la trayectoria de la enseñanza de español en Brasil es reciente, compleja y difusa, pero forma parte de una historia mayor de la enseñanza de las lenguas extranjeras y, a su vez, de la educación en Brasil”. Além disso, é importante pensar que “do ponto de vista social, não todas as línguas têm o mesmo valor, nem o mesmo peso no sistema linguístico mundial” (LAGARES, 2013, p.387), e que a trajetória do ensino de línguas em qualquer parte do mundo manifesta também essas relações.

Ainda que existam registros anteriores sobre a presença do espanhol em espaços escolares, parto aqui do que Celada e González (2000) definem como um a construção de um “gesto fundador”. Esse processo se inicia em 1919, no Colégio Pedro II, através do concurso que aprovou Antenor Nascentes para oferecer a Língua Espanhola como optativa, mesmo não fazendo parte das disciplinas previstas pela legislação vigente. A partir dessa experiência, Nascentes publicou,



em 1934, a primeira gramática da língua espanhola voltada para aprendizes brasileiros, tendo por base o princípio contrastivo.

Sobre essa gramática, Celada e González (2000) chamam atenção para o fato do autor apresentar nela uma realidade difusa, uma vez que não seria necessário ao brasileiro estudar a língua, já que a compreensão entre os falantes de português e de espanhol estaria garantida. Por outro lado, a quem se dedicasse a seu estudo caberia fazê-lo intensamente para não saber a língua de modo perfunctório.

Inaugura-se assim uma política cognitiva sobre como e por que ensinar a língua espanhola aos brasileiros – uma política que traz a marca da reconhecimento, pois as línguas são entendidas como prévias e acabadas em si mesmas, cabendo ao aprendiz, alheio a elas, compará-las para não ter um conhecimento superficial, e assim resolver suas dificuldades, também pré-determinadas, pois se encontram na língua e não nos processos de aprendizagem construídos pelos estudantes.

Partindo dessa perspectiva, Idel Becker lança, em 1945, o primeiro manual para o ensino de Espanhol, baseado na Gramática de Nascentes. A presença do manual de Becker foi tão forte que Amaral (1995, apud CELADA e GONZÁLEZ, 2000, p.51), chega a dizer que “quem não estudou na época com o professor Becker estudou, certamente, com seu Manual”. Segundo Sebold (1998), esse manual, focado nas dificuldades e baseado em “divergências léxicas” e na abordagem contrastiva, traz ressonâncias no ensino de espanhol no Brasil até hoje.

Entretanto, como salientam Celada e González (2000, p.38), “esa diferencia lineal, en tesis objetivamente observable por el linguista, no necesariamente se traduce en dificultad, lo que significa que se suprime totalmente la reflexión el peso de la relación del sujeto con su objeto de aprendizaje”. Dessa forma, com o foco na língua e não no aprendiz (GERHARDT, 2013), reforça-se a lógica cognitiva que os separa e concebe-os como pré-definidos.

Essa perspectiva contrastiva só vai ser desafiada, no final dos anos 90, pela publicação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) – o primeiro documento oficial que busca, de alguma maneira, normatizar não as línguas, mas sim como elas deveriam ser trabalhadas no espaço escolar. Os PCN representam



uma ação de política educacional que pretende apresentar aos docentes perspectivas de educação linguística diferentes das construídas pela tradição.

Dessa forma, ele se apresenta ao professor como um documento elaborado para “construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” e permitir aos “jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p.5). Interessante notar aqui o uso da metáfora do acesso na abertura do documento, uma vez que demonstra que os parâmetros nascem dentro de uma política de reconhecimento: os conhecimentos “socialmente elaborados e reconhecidos” estão fora do aprendiz, prontos no mundo, cabendo à escola – e somente à ela – dar o acesso a eles.

Ao longo do documento, entretanto, é possível notar que diferentes concepções de aprendizado, de língua, de aluno, de papel da escola, etc. se atravessam. Entretanto, o documento, de forma geral, acaba entendendo que a linguagem e os conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos já estão prontos no mundo e cabe a eles apenas aprenderem como usá-los. Nesse sentido, cabe salientar que os parâmetros elegem a habilidade de leitura como principal habilidade a ser aprendida na disciplina Língua Estrangeira em função de objetivos imediatos dos estudantes e das possibilidades das escolas: “A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna” (BRASIL, 1998, p.20).

Tem-se, assim, uma concepção cujo foco está no aluno (GERHARDT, 2013), ou seja, em quem aprende e não no conteúdo aprendido, o que se pode associar à ideia de aprendizado como invenção. Entretanto, logo depois, nota-se uma concepção de currículo que ignora as possibilidades inventivas do aprendiz ao defender que a escolha linguística de uma escola parta de três fatores: históricos, relativos às comunidades locais e relativos à tradição (BRASIL, 1998), cabendo, portanto, ao aluno adequar-se à realidade que lhe é dada.

Em Vargas (2017), analiso o documento com mais profundidade, demonstrando como nele se intercalam concepções que ora apontam para a



invenção ora para a reconhecimento, com predominância desta sobre a outra. Nele, explicita-se uma concepção homogeneizante de língua e de cultura, como se as línguas definissem modos de ser. Os momentos que em que a invenção surge como possibilidade aparecem sempre de maneira articulada à perspectiva da reconhecimento.

Não nego obviamente a importância histórica dos Parâmetros, que, naquele momento, representaram uma perspectiva inovadora, fugindo da lógica do senso comum de que o ensino de línguas estrangeiras na escola deveria reproduzir as práticas dos cursos livres de idiomas. Entretanto, é bastante revelador quando vemos que transformações profundas nas concepções de aprendizado não são trazidas no documento ainda que o enfoque tenha se alterado significativamente.

O mesmo acontece quando vemos a história legal do ensino de línguas no Brasil (cf. DAHER, 2006; FREITAS E BARRETO, 2007; PARAQUETT, 2009; RODRIGUES, 2010; FREITAS, 2011)¹, já que toda sua trajetória é atravessada por políticas de reconhecimento. Todos os marcos legais que trazem normatizações sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil partem de contextos históricos bem demarcados no tempo e a inserção do espanhol (e sua expansão ou retração) fica suscetível a posições dos governos em relação a políticas internacionais.

Sua entrada nos currículos escolares, por exemplo, se dá em 1942, com a Reforma Capanema e com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que torna o espanhol disciplina obrigatória, substituindo o alemão no 1º ano dos cursos Clássico ou Científico. Posteriormente, desde 1961, com a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as leis vigentes optam por não citar as línguas a serem ensinadas na escola brasileira, o que, em função das disputas de fonias no espaço mundial (LAGARES, 2013), diminui o lugar do espanhol nela.

Essa situação se altera apenas em 2005, com a chamada “Lei do Espanhol”, a lei 11.161, derivada de uma política de integração regional, que torna obrigatória a oferta de língua espanhola no Ensino Médio, com matrícula facultativa ao aluno. A essa lei, acompanhou-se uma série de ações, como a inserção do Espanhol no

¹ Os dados históricos e legais trazidos aqui foram recolhidos destes trabalhos. Para dar maior fluidez à leitura e por limitações de espaço, não cito os trabalhos a cada dado novo trazido. Ainda que sejam públicos, cabe ressaltar, portanto, que sua pesquisa não é minha, mas desses autores.



Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Entretanto, o panorama logo se altera com a publicação da Lei nº 13.415/2017, que torna obrigatório o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental, alterando a LDB vigente e explicitando uma mudança nos interesses governamentais. Como consequência, o Espanhol sai do PNLD e da Base Nacional Comum Curricular, publicada pouco tempo depois.

Entendendo o presente: discursos sobre a inserção/manutenção do Espanhol sob o olhar das Políticas Cognitivas

Rajagopalan (2013a, p.151) aponta que “a história das políticas linguísticas é ainda mais difusa e muitas vezes até confusa, no Brasil”, faltando “ainda e de forma bastante acentuada uma política clara e bem elaborada”. A trajetória da língua espanhola no espaço escolar é a explicitação dessa confusão/difusão, mas, quando vemos essa história sob a perspectiva das políticas cognitivas, notamos uma constância nela: o predomínio de uma lógica de reprodução de um mundo dado, que, em verdade, é a lógica que predomina na escola em sua totalidade.

Essa lógica fez (e faz) com que, na disputa entre fonias (LAGARES, 2013) no espaço escolar, o espanhol sempre perdesse espaço para outras línguas e com que o inglês se estabelecesse como a língua a ser ensinada e aprendida nesse espaço. Além disso, ela reforça também o lugar de fragilidade da própria disciplina “Língua Estrangeira” nos currículos escolares. Assim, cabe reforçar que, ainda que a lei 11.161/05 tenha incluído a língua espanhola obrigatoriamente em todas as escolas de Ensino Médio, sua inserção, quando se deu, não o fez dentro de condições propícias para o trabalho do professor e para a aprendizagem dos estudantes.

Em muitas redes, a disciplina sequer foi inserida e, em tantas outras, conquistou apenas um tempo de aula por semana, fazendo com que os professores tivessem que acumular muitas turmas e trabalhar, muitas vezes, em mais de uma escola (cf. BARROS, COSTA e GALVÃO, 2016), o que demonstrava um interesse institucional dos governantes de apenas cumprir a lei, sem inserir efetivamente o espanhol na cultura escolar das diferentes cidades e estados de nosso país. Cabe lembrar que algo parecido já havia ocorrido no município e no estado do Rio de



Janeiro, em que existem leis, desde os anos 80, que tornam obrigatório o ensino de espanhol, mas que nunca foram efetivamente cumpridas (cf. PARAQUETT, 2009b):

essa obrigatoriedade não foi cumprida a contento, porque houve resistência por parte de muitos diretores de escolas e também pela comunidade como um todo, já que ainda não se podia compreender a importância da aprendizagem de E/LE por brasileiros (PARAQUETT, 2009b, pp.08-09).

Essa citação de Paraquett (2009b) é fundamental para pensarmos o movimento atual de defesa da inserção/manutenção do Espanhol nas escolas sob a perspectiva das políticas cognitivas e para pensarmos na invenção de novos caminhos. Após a publicação da Lei 13.415/17, iniciou-se um movimento intenso das Associações de Professores de Espanhol para impedir sua retirada dos currículos escolares. Essas ações buscaram divulgar esse processo de retirada, denunciando-o publicamente, e construir projetos de lei que tornem a oferta do Espanhol obrigatória nos âmbitos municipais e estaduais. Tais ações culminaram no movimento #FicaEspanhol, hoje já presente em todos os estados do país.

Não há espaço aqui para detalharmos todas as ações e analisarmos todos os discursos que permeiam o movimento, mas, em um levantamento de textos publicizados por seus organizadores e de projetos de leis criados a partir dele, pode-se notar que os principais argumentos para a manutenção do espanhol como disciplina escolar estão na defesa do plurilinguismo, no número de países em que o espanhol é língua oficial e no número de falantes dessa língua no mundo, na importância econômica do Mercosul e das relações entre o Brasil e os países que têm o espanhol como língua oficial e na existência de leis anteriores e, conseqüentemente, no número de professores já contratados nas redes de ensino.

Nesse sentido, podemos ver que, predominantemente, os textos produzidos partem de uma mesma lógica cognitiva, buscando em um mundo dado argumentos para a “permanência” do espanhol nas escolas. Interessante observar que o nome do movimento aponta para a manutenção de um estado de coisas ao optar pelo verbo “ficar” como representação de sua ação. A defesa do plurilinguismo talvez seja o único argumento, dentre os citados anteriormente, que poderiam apontar para a invenção de novos mundos, de novas escolas e de novas subjetividades nos espaços escolares. Entretanto, essa possibilidade se rompe



quando observamos que as leis e os projetos de leis elaborados referem-se exclusivamente ao espanhol.

Nessa breve análise, é possível notar que o movimento opta, portanto, pela construção de leis exclusivas para a obrigatoriedade do ensino de Espanhol, retomando em âmbito local o que foi perdido no âmbito federal com a alteração da LDB pela lei de 2017. O foco é a permanência do espanhol, resgatando-se o estado de coisas que passou a existir após a lei 11.161/05. Obviamente, trata-se de uma escolha possível para o momento, mas, crendo em nosso papel como educadores na invenção de um mundo comum em que possam existir subjetividades diversas, cabe perguntar: #FicaEspanhol sim, mas fica como, por quê e para quê?

Importante lembrar que as condições anteriores em que a disciplina se apresentava, de forma geral, eram precárias e isso não parece estar sendo discutido nos textos legais até então produzidos. Ademais, ao pensarmos sobre o papel que essa disciplina escolar deve cumprir, podemos ir além das tradicionais justificativas apresentadas nos manifestos e nas leis baseadas em um mundo pronto: dados quantitativos, econômicos, legais, etc. Tais dados, em textos legais e documentos produzidos no âmbito do movimento difundem concepções sobre o papel da disciplina no currículo escolar e, conseqüentemente, perspectivas sobre como deve se dar o ensino e a aprendizagem do espanhol na escola, ou seja, difundem políticas cognitivas. Recordemos ainda que são justamente estes dados que colocam, no território de disputas que é o currículo, o espanhol em condição de fragilidade – no mundo atual, sempre depois do inglês.

Há projetos e discursos muito interessantes também, que fogem dessa lógica. Poderia destacar, como exemplo, o Projeto de Lei Nº 000235/2019 da Assembleia Legislativa Estadual de Pernambuco, que ressalta, entre outras coisas, que o aprendizado da língua espanhola pode criar novas formas de engajamento, de participação social, ruptura de fronteiras, ampliação de horizontes de comunicação e intercâmbio cultural e científico etc., além de apontar para o caráter formativo de um projeto de educação linguística crítica, vinculado a práticas de letramento. Entretanto, como acontece com a própria defesa do plurilinguismo,



com esses argumentos, perde-se a necessidade de exclusividade do espanhol, já que o mesmo pode acontecer através do aprendizado escolar de qualquer língua.

Portanto, atualmente, encontramos-nos diante de um dilema: ou lutamos exclusivamente pela inserção da língua espanhola no espaço escolar buscando argumentos na reprodução de um mundo dado, que, como comprova a situação de fragilidade em que o espanhol sempre se encontrou, está contra essa inserção; ou defendemos o plurilinguismo efetivamente na escola brasileira, lutando pela inserção de toda e qualquer língua que deseje ser aprendida pela comunidade escolar, contribuindo-se assim para a invenção de uma nova escola e de uma nova presença das línguas estrangeiras no espaço escolar².

Considerações Finais: inventando o futuro

Para fechar este breve texto, então, busco contribuir, com algumas ideias ainda iniciais, para um (re)pensar sobre o lugar das línguas nas escolas, pensando, conseqüentemente, possibilidades de inserção do espanhol no espaço escolar a partir de caminhos inventivos. Nesse sentido, cabe dizer que todas estas ideias estão postas em debate e que, portanto, não há nenhuma defesa definitiva aqui. De forma geral, tomo aqui dois princípios: o dos direitos linguísticos (HAMEL, 1995) e o da educação integral (CAVALIERI, 2002).

Um caminho possível, nessa ótica, seria fortalecer a presença de línguas de herança nas escolas públicas para crianças, jovens e adultos imigrantes e/ou filhos de imigrantes, reconhecendo esse como um direito linguístico a ser preservado pelo Estado. Assim, poderiam ser pensados espaços nos currículos escolares para que essas línguas fossem estudadas oficialmente por essas pessoas. Além disso, tal ação contribuiria para um trabalho de conscientização, dentro do próprio espaço escolar, sobre a valorização da preservação dessas línguas e, conseqüentemente, do plurilinguismo, visto que, como mostram Assumpção e Aguiar (2019), esse ainda é um problema enfrentado por crianças imigrantes em escolas brasileiras.

² Existiria ainda uma terceira via, defendida por muitos pesquisadores: a da inserção exclusiva da língua espanhola como movimento de integração regional e/ou latino-americana. Entretanto, para isso, os rumos políticos de nosso país teriam que se transformar. Além disso, ainda assim, ao que me parece, estaríamos atuando em uma lógica de reconhecimento, uma vez que, ao aprender, a possibilidade de querer vincular-se a outras possibilidades de existência não existiria.



Outra possibilidade seria o desenvolvimento de escolas públicas bilíngues, em que as línguas possam se fazer presentes de maneiras menos precárias. Já existem escolas públicas nesse modelo e penso que lutar por sua ampliação, junto a ampliação de outros modelos escolares diversos, possíveis a todos os estudantes, pode ser um caminho interessante para que não apenas a língua espanhola, mas também outras línguas possam existir efetivamente nas escolas.

A essa ação deveríamos unir a luta pelo desenvolvimento da Educação Integral no Brasil, o que envolve ampliação do tempo de permanência do estudante na escola e, conseqüentemente, a possibilidade de inclusão de mais tempo para o trabalho com as Línguas Estrangeiras, bem como com outras disciplinas ainda desvalorizadas: artes, educação física, filosofia, sociologia, etc. Em um mundo como o nosso, não cabe conceber a educação integral sem as múltiplas línguas através das quais podemos nos expressar diversas experiências de existência.

Poderíamos pensar ainda em caminhos paralelos, que fomentem a conscientização das comunidades escolares sobre a importância do aprendizado da língua espanhola, rompendo com o que apontou Paraquett (2009b), como por exemplo, a inserção da língua espanhola em práticas translíngues no espaço escolar, principalmente, se vinculadas à presença de falantes dessa língua na comunidade escolar. Outra alternativa, ainda nesse sentido, poderiam ser ações de promoção da língua espanhola e das manifestações culturais que se constroem nessa língua em mídias locais e em espaços sociais *on* e *off-line*.

Por fim, penso que o caminho que deveríamos tomar, em uma lógica inventiva de construção de um mundo comum possível deveria ser o da criação de uma legislação federal e/ou local efetivamente plurilinguística, que rompa com a distribuição curricular tradicionalmente construída na/para a escola brasileira. Assim, poderia ser possível romper com a disputa por espaço curricular com as outras Línguas Estrangeiras (inglês e francês, especialmente) e buscar, inclusive, a inserção de (espaço para) outras línguas e outras disciplinas menos prestigiadas, independentemente do que apontem os dados numéricos econômicos.

REFERÊNCIAS



ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARROS, C. S.; COSTA, E. G.; GALVÃO, J. (org.). Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015). Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.

BARROS, L.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. M. L. Los estudios de Lengua Española en Brasil. Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, p.35-58, 2000.

DAHER, D. C. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. Revista Hispanista, Niterói, n.27, 2006.

DIAS, R. O. Formação inventiva como possibilidade de deslocamentos. In: DIAS, R. O. (org.). Formação inventiva de professores. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

FREITAS, L. M. A. Entre lembranças e esquecimentos: relato memorialístico sobre o ensino de espanhol no Rio de Janeiro. Hispanista, v.12, n.46, p. 1-25, 2011.

FREITAS, L. M. A.; BARRETO, T. A. Construindo uma história: a APEERJ e o ensino de Espanhol no Brasil. Anuario brasileño de estudios hispánicos, p. 65-69, 2007.

GERHARDT, A. F. L. M. As identidades situadas, os documentos curriculares e os caminhos abertos para o ensino de língua portuguesa no Brasil. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (orgs.). Linguística aplicada e ensino: língua e literatura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

GERHARDT, A. F. L. M. A cognição estendida e a pesquisa em ensino. In: RODRIGUES, M. G. S.; ALVES, M. da P. C.; CAMPOS, S. F. (org.). Ensino de língua portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática. Natal - Rio Grande do Norte: Editora da Universidade do Rio Grande do Norte, 2014.

HAMEL, R. E. Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. Alteridades, México, v. 5, n. 10, p. 11-23, 1995.

KASTRUP, V. Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir-Mestre. In: Educação & Sociedade, v.26 n.93. Campinas: Cedes, p.1273-1288, 2005.



KASTRUP, V. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, R. O. (org.). Formação inventiva de professores. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

KASTRUP, V. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. Políticas da Cognição. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2015.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. Fractal: Revista de Psicologia, [S.l.], v. 25, n. 2, p. 263-280, 2013.

LAGARES, X. C. O espaço político da Língua Espanhola no mundo. Trabalhos em Linguística Aplicada, n. 52.2, p. 385-408, 2013.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: Uma linguística aplicada mestiça e ideológica – interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PARAQUETT, M. O papel que cumprimos os professores de Espanhol como língua estrangeira (ELE) no Brasil. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos, n. 38, p. 123-137, 2009.

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. Hispanista - Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil. v. X. n. 37, 2009.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Linguística Aplicada na Modernidade Recente. São Paulo: Parábola, 2013.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas como parte da macro-política linguística. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (orgs.). Linguística aplicada e ensino: língua e literatura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

RODRIGUES, F. S. C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. Espanhol: Ensino Médio – Coleção Explorando o Ensino. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

VARGAS, D. S. O plano inferencial de leitura e o ensino de espanhol na escola brasileira: cognição distribuída, políticas cognitivas e livro didático. 2017. 396f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas). Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2017.

