

Sobre as ameaças à igualdade social: uma análise glotopolítica das representações da opinião pública brasileira acerca da reinserção da língua espanhola no currículo escolar¹

On the threats to social equality: a glotopolitical analysis of the representations of the Brazilian public opinion about the reinsertion of the Spanish language in the school curriculum

Glenda Heller Cáceres

Universidade Federal do Paraná

João Vitor Nunes Machado

Universidade Federal do Paraná

Resumo: Em 2017, no Brasil, estava em processo uma reforma curricular que culminou na elaboração de um núcleo disciplinar comum para a Educação Básica e teve como efeito a destituição da lei que dava cabida à oferta de língua espanhola nas escolas. À luz da glotopolítica, analisamos discursivamente comentários em resposta às propostas de três parlamentares para a reinserção dessa língua no currículo, buscando desvelar as representações linguísticas que os sustentam. Nosso *corpus* nos permitiu compreender que a língua espanhola se projeta como propulsora de uma abertura para a igualdade social, um risco que determinado setor da sociedade brasileira não quer correr.

Palavras-chave: Língua espanhola; Representações linguísticas; Glotopolítica; Opinião pública; Igualdade social

Abstract: In 2017, in Brazil, a curricular reform was in progress, which led to the construction of a common subject core for the Basic Education and which resulted in the dismissal of the law which regulated the offer of the Spanish language in schools. In the light of glotopolitics, we analyzed the discourse of the comments given in response to three MPs proposal of reinsertion of this language in the curriculum, aiming at disclosing the linguistic representations which supported them. Our *corpus* enabled us to understand the idea that the Spanish language projects itself as a propeller for the opening to social equality, a risk which a particular sector of the Brazilian society is not willing to take.

Keywords: Spanish language; Linguistic representations; Glotopolitics; Public opinion; Social equality

¹ Parte deste trabalho foi desenvolvida com subsídio financeiro da Fundação Araucária, na modalidade Iniciação Científica, desenvolvida na Universidade Federal do Paraná.

Introdução

Na última década, muitas foram as transformações político-governamentais ocorridas no Brasil. Nos referimos mais pontualmente ao período que tem início com uma onda de manifestações, suscitadas por um descontentamento (e erigindo um antipetismo) das classes média e alta diante da condução do governo Dilma Rousseff e que, aproveitada maquiavelicamente pelo Senado Federal, sob comando de Eduardo Cunha, culminaram no golpe de Estado que colocou Michel Temer na presidência em 2016. Nessa ocasião, já se articulava uma “reforma” na educação – orquestrada sob a égide de grandes capitais financeiros e apoiada pelo setor privado da Educação Superior – que resultou na elaboração de um currículo comum para a Educação Básica, publicado na gestão de Jair Bolsonaro, durante a qual se destituiu a até então vigente lei nacional que estabelecia a oferta obrigatória da língua espanhola nas escolas de ensino médio.

Essa alteração desencadeou uma resposta por parte de ativistas do Rio Grande do Sul, em defesa da permanência da língua espanhola no currículo da educação básica de suas instituições de ensino: o movimento denominado #FicaEspanhol, hodiernamente, disseminado por vários estados brasileiros e encabeçado por diversos atores sociais. Nesse contexto, ocorreram aproximações desse coletivo a diferentes parlamentares em busca de medidas que visassem a alterar o *status quo* da oferta de línguas estrangeiras (que, após a reforma, assegura o ensino obrigatório da língua inglesa apenas) e reverter, de algum modo, a ausência da oferta de língua espanhola nas escolas. No trabalho que aqui apresentamos, nos circunscrevemos à esfera de dois Projetos de Lei (PL), propostas de um deputado federal e de um senador, e uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC), encaminhada por uma deputada estadual, oriundos da luta pela reinserção da língua espanhola no currículo.

Nos inserimos no campo da Glotopolítica, tanto como área de investigação quanto como perspectiva teórica de Análise do Discurso, conforme propõe Arnoux (2021, p. 727), mediante a qual “*se analiza cómo los discursos construyen o reproducen posiciones hegemónicas o contrahegemónicas incidiendo, así, tanto en la legitimación de las relaciones de poder [...] como en los procesos de subjetivación (...)*”. As representações linguísticas são a temática central no estudo de caso qualitativo-interpretativo que expomos. Destarte, entendendo os discursos como espaços privilegiados para a análise de representações, uma vez que estas são conduzidas pelas palavras e materializam-se nesses discursos, objetivamos depreender sentidos e atribuir significados aos comentários que constituem o *corpus* da pesquisa. Tais comentários são manifestações públicas de brasileiros a respeito da republicação dos dois PL e da PEC nas páginas de uma rede social dos respectivos proponentes.

Carregadas pelas palavras e dotadas de significações dadas pelo grupo que as forja, as representações sociais (Jodelet, [1989] 1993), das quais as representações linguísticas são um tipo de manifestação, conduzem-nos nos modos como nomeiam-se e definem-se conjuntos de aspectos da realidade, guiando-nos às interpretações destes e à elaboração de uma narrativa a partir do real. Segundo a autora, como versão da realidade, as representações sociais podem apreender o real, suplementando-o (atribuindo-lhe características que não detém) ou ainda distorcendo-o (acentuando ou minimizando aspectos do objeto), e tê-lo também em desfalque (suprimindo atributos

que possui), tudo isso condicionado aos valores do grupo que compartilha essas representações e às suas especificidades ideológicas. Levando em consideração a importância que o estudo das representações linguísticas adquire no campo da Glotopolítica, teceremos nossas análises na próxima seção e, em seguida, encerraremos o texto com algumas considerações delas decorrentes.

Língua espanhola como disciplina curricular: disputas e sentidos na perspectiva da opinião pública

Conforme informamos na Introdução, os discursos sobre os quais nos detivemos são reações às publicações de três parlamentares brasileiros em uma rede social. Os comentários foram submetidos a três fases de análise para que obtivéssemos aquilo que consideramos mais representativo para os fins desta pesquisa, isto é: quais representações linguísticas emergem do discurso de uma determinada opinião pública brasileira quanto à obrigatoriedade de oferta da língua espanhola nos anos finais da educação básica? Dos 113 comentários iniciais, selecionamos os 13 que são analisados na sequência. Começamos pelos dois ((A) e (B)) que condensam as representações mais tangíveis para, depois, explorar separadamente as ideologias que carregam e, finalmente, interpretarmos as representações mais sensíveis e, talvez por isso, menos evidentes.

(A) “Ideia interessante, porém totalmente descolada da realidade. Nem o português é bem ensinado em nosso país e o ensino do inglês, principal idioma para negócios, estudos e lazer no mundo, é mais fraco ainda. Vamos ter um terceiro idioma a ser aprendido nas escolas? Vai tirar tempo de qual matéria? Matemática, português, inglês ou qual outra? Num mundo ideal seria excelente termos mais um idioma nas escolas, mas infelizmente a realidade é cruel².”

A intervenção acima apresenta, no primeiro período, uma construção na qual há, em princípio, uma manifestação de apoio à ideia de reinserção da oferta de espanhol no currículo escolar brasileiro ao qualificá-la como interessante. Contudo, em seguida, há uma interdição (porém) que introduz o início do desenvolvimento de um argumento contrário à dita ideia. A conjunção é reforçada pelo advérbio de modo totalmente, aqui utilizado como intensificador da consideração descolada da realidade. O descolamento do duo “oferta de espanhol-escola” pode ser interpretado como um afastamento, uma separação, uma soltura, (o aprendizado de) uma língua desconexa do cenário brasileiro e, por derivação, dos brasileiros, não relacionada às suas vivências, às quais o sujeito-autor chama realidade.

Essa maneira de iniciar a resposta é análoga, em termos de estrutura, ao modo como o sujeito encerra sua proposição, valendo-se novamente de uma adversativa (*mas*)³: ele destaca que o PL em questão poderia existir num mundo que dista daquele em que vivemos, ou seja, a oferta de espanhol no currículo das escolas brasileiras só poderia existir “lá”, no lugar do intangível e do idílico (observáveis, respectivamente, na forma de futuro do pretérito do verbo *seria* e do adjetivo *excelente*), pois para ele, “aqui”, na *realidade* brasileira, paira uma certa crueldade que obstaculiza a viabilidade da proposta.

² Todos os fragmentos analisados estão transcritos *ipsis litteris*, conforme figuram na página de postagem.

³ Essa organização discursiva aparecerá, outrossim, no comentário (B), abaixo.

As posições tomadas por esse sujeito na constituição do seu enunciado supõem uma tentativa de amenizar seu argumento central de desaprovação do ensino da língua espanhola na escola brasileira. A hierarquia atribuída às disciplinas curriculares se materializa na indagação *vai tirar tempo de qual matéria?* pela qual o sujeito manifesta sua perspectiva de que não é possível um espaço de convivência da língua espanhola com outras matérias escolares. A crueldade referida anteriormente parece estar diretamente relacionada, portanto, ao que se vivifica nos diferentes graus de importância atribuídos a cada uma das disciplinas que figuram no currículo. Inversamente à construção material do seu discurso, o que é *cruel* para esse sujeito é não deixar espaço para algumas disciplinas que estão no topo da referida hierarquia, lugar do qual a língua espanhola não faz parte.

Uma dessas disciplinas é o português. A tese para sua defesa sustenta-se na retórica de que o ensino de português é deficitário e, portanto, ao invés de se dedicar atenção ao ensino de uma língua estrangeira, os esforços deveriam ser direcionados ao aperfeiçoamento do aprendizado da língua portuguesa. Dizer que *nem o português é bem ensinado em nosso país* leva-nos a pensar que o elemento “o português”, entre os elencados pelo sujeito, é tido como primordial e ensiná-lo seria o mínimo (*nem*) a ser feito, segundo as expectativas daquele que responde a postagem do senador. Esse enunciado evoca outros discursos. Um deles, que deriva da opção pela singularização do sintagma “o português”, parece apontar para a naturalização do mito da homogeneidade linguística no Brasil e retoma, assim, um projeto existente desde o século XIX, que visava calar as variedades populares (rurais e urbanas) do português brasileiro (Faraco, 2008)⁴.

Intrínseco a esse discurso que identifica “língua brasileira” com “o português” está também aquele que elide a existência de outras línguas brasileiras (originárias, de substrato africano, aquelas faladas pelos surdos, etc.) e contempla o imaginário de que há somente “um” português, que em detrimento e além de toda e qualquer variedade coexistente (aqui desconsideradas enquanto línguas pelo sujeito discursivo), deve ser *bem ensinado*, ou seja, ensinado normativamente, conforme as prescrições não somente de sujeitos letrados, mas daqueles que, ademais, estão em condições de ditar as normas linguísticas. Nesse jogo de poder, opera a norma-padrão (Faraco, 2008, p. 73), “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística”.

Assim como a língua portuguesa, a língua inglesa é a disciplina imediatamente elencada na sequência discursiva como fundamental para figurar no ensino escolar brasileiro. Sua inserção se justifica, nas palavras da autoria, porque é o *principal idioma para negócios, estudos e lazer no mundo*. Nesse sentido, evidenciamos o que Bein (2014, p. 86-87), amparado no conceito marxista de “fetichização” do dinheiro e do capital, denomina “fetiche linguístico”, visão que, discursivamente, atribui à determinada língua sortilégios inerentes a ela, considerando seu valor como um fato objetivo e constituinte de sua natureza; no caso do exemplo em questão, características notadamente utilitárias, reforçadas pelo discurso neoliberal. Isso revela o estatuto de “língua franca” comumente atribuído ao inglês, representado como uma língua desterritorializada e sem referentes culturais,

⁴ Segundo Faraco (2008), o esforço por padronizar a língua não esteve atrelado à construção de um Estado unificado no Brasil, dado que esse país se constituiu como tal já na Independência e estava politicamente consolidado quando os movimentos de padronização tomam corpo, no século XIX.

uma língua imparcial cuja mundialidade é benéfica para inserção dos indivíduos no mundo globalizado (Siqueira, 2011).

Essa exigência da presença da língua inglesa nas escolas do Brasil se erige em um discurso contraditório, encontrado inclusive em documentos orientadores da educação brasileira⁵: por um lado, a incapacidade de o sistema escolar dar conta de um ensino eficaz de línguas estrangeiras (o que coaduna com a voz do sujeito que enuncia que o ensino de inglês *é mais fraco ainda*) e, por outro, a naturalização da presença – e conseqüente necessidade – da língua inglesa para o cidadão que vive em um mundo globalizado. No excerto em análise, a língua inglesa não tem, por exemplo, sua presença questionada em nome do espaço que deveria ser cedido a melhorar a qualidade do ensino supostamente precário da língua portuguesa, tal como se questiona a respeito da inserção do espanhol.

Na conflituosa relação entre as disciplinas possíveis e as merecedoras de um lugar no currículo, o sujeito indica, pragmaticamente, por meio de uma pergunta (*Vamos ter um terceiro idioma a ser aprendido nas escolas?*) que a língua espanhola não deve fazer parte do elenco de disciplinas – nem das possíveis, porque não há “tempo” para ela (*Vai tirar tempo de qual matéria?*), nem das merecedoras, porque há outras que são substanciais (português e inglês), cuja presença curricular se justifica, para além de sua “óbvia” estima, pelo ensino inócuo que delas se faz. Nessa relação surge, ademais, uma disciplina que vem disputar espaço (e tempo), não com português e inglês, claro, mas diretamente com a língua espanhola: a matemática.

A matemática, assim como o português, está entre as primeiras disciplinas ensinadas no Brasil, desde a época colonial⁶. Tem, portanto, um peso notável na construção do conhecimento e na educação brasileira em um imaginário que se constituiu ao longo de um processo histórico. Atualmente, sua consagração ao lado do português tem se solidificado a partir de um ideal de “modernização da educação”, celebrado pelas necessidades do mercado econômico, que acredita na “ideologia do capital humano” (Motta; Frigotto, 2017) ou, dito de outra forma, que o investimento em capital humano é o motor do desenvolvimento econômico.

Segundo Motta e Frigotto (2017, p. 361), para “modernizar” a educação, via-se como necessário o enxugamento do currículo, dispensando-se, nas palavras dos autores, disciplinas “inúteis” ou “desinteressantes”. No entanto, por oposição, as deliberações daquilo que seria útil e interessante são feitas com base em indicações de organismos internacionais, como, por exemplo, os critérios de qualidade definidos pela Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁷. Esses critérios – nível de conhecimento de português e matemática de estudantes em fase escolar – são adotados por programas de avaliação em larga escala, tanto nacionais, como a Prova Brasil, a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) quanto internacionais, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

⁵ Nos referimos, por um lado, à proposta de reflexão que se apresenta nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, publicadas em 2006, calcada na afirmação de alunos e pesquisadores que defendem que o aprendizado de uma língua estrangeira se concretiza em cursos de idiomas, e não na escola regular e, por outro lado, ao que se lê na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que se exalta, nas primeiras linhas da subseção relativa a essa língua, que seu aprendizado é essencial para a participação em um mundo social cada vez mais globalizado.

⁶ Admitimos que essa é uma perspectiva eurocêntrica de compreender a nossa história, pois estamos considerando aqui o ensino escolar que adaptamos dos modelos europeus. Reconhecemos, no entanto, que os povos indígenas já faziam, a seu modo, cálculos matemáticos antes mesmo da chegada dos portugueses ao Brasil.

⁷ Outro importante impulsor de mudanças na educação é o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), também conhecido como Banco Mundial, que, através dos seus informes, direciona decisões por parte dos organismos internacionais.

Outra manifestação que se alinha ao recém exposto é a que se expressa assim: *Seria legal primeiro ensinar Português e matemática. O ensino público está sinistro. Espanhol é importante, mas temos outras prioridades* (B). Novamente, há um destaque para *Português* (com inicial maiúscula), uma espécie de entidade brasileira, e para *matemática*, os quais, juntos, reforçam o imaginário de disciplinas basilares e utilitárias. Daí que precisem ser ensinadas *primeiro*. Não por acaso, é nesse mesmo contexto histórico que ocorre a “Reforma do Ensino Médio” (anos 2016 a 2018, se tomamos o processo como um todo), a partir da qual língua portuguesa e matemática passam a ser as disciplinas “por excelência” da escolarização básica. Elas figuram na Base Nacional Comum Curricular, subsidiadas pelo que estabelece a versão atual da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). Tal “Reforma”, parceira dos ideais neoliberais da gestão Temer, singulariza e enaltece o núcleo “comum” da Base: a obrigatoriedade da aprendizagem dessas duas disciplinas, seguida linearmente, na LDB atual (§ 3º e § 4º do Artigo 35-A), pela obrigatoriedade do estudo da língua inglesa.

No excerto (B), ambas as disciplinas – *Português e matemática* – estão contidas no conjunto das *outras prioridades* (assim como, possivelmente, a língua inglesa) frente à língua espanhola, reiterando o lugar de preponderância que elas têm entre os componentes curriculares. Já a condição deficitária comumente atribuída ao ensino de língua portuguesa nos comentários⁸ transgride essa área do conhecimento e alcança amplamente o ensino público (aqui, novamente, incluídos matemática e inglês), de modo ainda mais profundo, já que esse ensino está *sinistro*. Pensando conjuntamente com Motta e Frigotto (2017), nos perguntamos: precisaríamos, para transformar esse ensino, que é público e (talvez por isso, na concepção do autor) horrendo, “modernizar a educação”, “priorizando o português e a matemática”, sem correremos o risco de “tirar tempo” dessas matérias com algo “inútil” ou “irrelevante” como o ensino de espanhol?

Com vistas a amparar e ampliar nossa reflexão sobre esse questionamento, vamos observar a manifestação de outros usuários da rede social que se posicionaram a respeito dos Projetos de Lei e da Proposta de Emenda à Constituição já citados e que ecoam as posições tomadas pelos sujeitos enunciadores de (A) e (B). Para fins de exposição do nosso texto, vamos separar nas seções seguintes os elementos ressonantes, trazendo para a discussão os enunciados materializados pelas mencionadas manifestações.

1.1 Ensinar “o português correto”...

O ideal de correção reverbera nas opiniões de outros sujeitos que participam dessas intervenções nas redes sociais dos parlamentares, como as que encontramos em (C) *Ensinando português de verdade já está bom*, em que o *de verdade* pode ser entendido como uma paráfrase do sintagma *bem ensinado* (presente em (A)) ou em (D) *Vamos ensinar a língua portuguesa corretamente e depois pensamos sobre a proposta*, na qual o lugar secundário delegado ao ensino de espanhol (*depois pensamos*) é mais perceptível na materialidade do texto. O *já está bom* que aparece no comentário

⁸ Esse mote repete-se em diferentes comentários e será mais explorado na subseção seguinte.

(C) revela, ainda, uma avaliação de suficiência do ensino do *português de verdade* como componente curricular e, se o comparamos com o comentário (D), também de urgência ou anterioridade frente ao espanhol, que pode ser conjecturado *a posteriori*.

O enunciado (E) *Não ensinam nem português correto e querem ensinar espanhol, começa ensinando o português quando estiverem fazendo isso com perfeição aí se pensa no espanhol se não é perda de tempo e dinheiro* é mais um que podemos dispor neste grupo. As qualidades “bem ensinado” (em (A)), “de verdade” (em (C)), “corretamente” (em (D)) e “correto” (em (E)) (e, ainda, “direito”, como veremos em seguida) a respeito da língua portuguesa são reforçadas nesse conjunto de enunciados e revelam, igualmente, a premência, subsidiada pela preferência, dessa disciplina (e, insistimos, de matemática e inglês): é elementar o ensino “correto⁹ do português correto” para que se possa avaliar, então (*aí*), as propostas dos parlamentares sobre a reinserção do espanhol no currículo.

No comentário (E) também ressoa, diferentemente dos anteriores, uma possível remissão ao coletivo de professores, uma vez que o sujeito os implica no enunciado ao usar a terceira pessoa do plural em *não ensinam* e *quando estiverem fazendo isso com perfeição*. Essa construção permite pensar que, para este sujeito, esse coletivo é, ao menos em partes, o grande responsável pelo estéril ensino da língua portuguesa. Por outro lado, diz: *querem ensinar espanhol*, aparentemente, mantendo o mesmo referente, os docentes (dos quais se originaria o desejo de reinserção do espanhol nas escolas), mas quando se reporta à oferta, futura e utópica, como já assinalamos, dessa língua, o faz por meio da forma impessoal de terceira pessoa do singular (*aí se pensa*). Ao realizar esse redirecionamento, revela que o tema em questão, embora possa advir dos docentes, não é do encargo deles, ou ainda, aos olhos desse sujeito, não deveria ser.

Aparece, ademais, no excerto (E), a singularização do espanhol em *no espanhol*¹⁰ (algo que não consta nos comentários A, B, C e D). Diversamente do caso de “o português”, seguido insistentemente da ideia de correção linguística, “o espanhol”, nesse caso, pode tanto referir-se à “língua espanhola”, como substantivo, quanto ao “universo espanhol”, como adjetivo, isto é, aquele espaço imaginário de onde vem qualquer elemento referente ao mundo hispânico. Em qualquer caso, o posicionamento do sujeito-autor finalmente culmina com o que o ensino de espanhol/do espanhol representa no seu entorno, ou na sua realidade (como propõe o autor do comentário (A)): uma *perda de tempo e dinheiro*.

Esses dois são itens cruciais em nossos tempos de globalização. E se estendermos um pouco essa relação, chegaremos à metáfora reproduzida facilmente pelo senso comum de que “tempo é dinheiro”. Daí, poderíamos reescrever o segmento *perda de tempo e dinheiro* por *perda de (tempo [é] = dinheiro) e dinheiro* e interpretaríamos que o que se apaga nessa relação é o tempo, restando apenas a sequência *perda de dinheiro*. A língua espanhola não capitaliza; ao contrário, para os juízos da sociedade atual, ela empobrece¹¹. Já a língua portuguesa, como veremos a seguir, dispõe de outros valores para os sujeitos que registram os comentários analisados.

⁹ Aqui aludimos ao “com perfeição” e ao “correto” do excerto (E).

¹⁰ Há duas menções a “ensino de português” e uma menção a “ensino de espanhol” antes de que este seja reelaborado como “o espanhol”.

¹¹ Entendemos que pelo menos dois sentidos derivariam daqui: aquele que se desprende do bourdieusiano capital simbólico e o empobrecimento desse capital por quem deixa de aprender uma outra língua e o sentido puramente econômico, em que a desvalorização do espanhol no mercado linguístico representaria perda monetária dos investimentos do Estado em inseri-lo na educação brasileira.

... que é a “nossa Língua Pátria”...

Imbricada à representação do “português correto”, emerge dos discursos uma reafirmação da condição dessa língua para os brasileiros: a “nossa” língua. Conforme adiantamos, vários enunciados evocam o mito da homogeneidade “do português”, substantivo frequentemente posposto a um determinante que o singulariza. Atrelado a ele, reforça-se a consolidação de uma identidade, a brasileira, que dialoga com um nacionalismo de tom conservador. É o que ocorre no fragmento (F) *Primeiro*¹² *vamos aprender a nossa língua. A portuguesa que tá louco*. O possessivo *nossa* (ou, em alguns casos, *nosso*, referindo-se a *o português*) traduz esse sentimento de pertencimento a uma comunidade simbólica – a nacional – cuja língua hegemônica do Estado, juntamente com outros elementos, ajuda a criar e cristalizar uma narrativa daquilo que identifica o Brasil (e, por conseguinte, os brasileiros).

Outros enunciados convergem para esse sentido, como é o caso de (G) *Primeiro o nosso português minha filha tem 8 anos e nem sabe ler ainda (...)* e (H) *Não estão aprendendo direito a nossa língua, imagina a espanhola! É cada projeto que não agrega nada no momento!!* Lembramos, por meio das palavras de Hall (2015 [1992], p. 30, grifo nosso), como a determinação de uma língua se constitui num elemento chave para a nação:

A formação de uma cultura nacional [...] generalizou uma única língua vernacular como meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional.

Consideramos ainda, dessa citação, ter presente a relação intrínseca entre o sistema educativo nacional e a língua vernácula. Esse sistema, um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (Althusser, 1980, p. 47, grifo no original), funciona “de um modo massivamente prevalente pela ideologia” que, conforme esse autor, é a ideologia da classe dominante, aquela que detém o poder do Estado. Disso decorre, segundo expressamos anteriormente, a normatização linguística imposta por essa classe (que é a dos sujeitos letrados) e o discurso repetitório de necessidade de correção da língua, que se faz ver nos enunciados em análise. É o que se mostra igualmente em (I) *Não ensinam nem a Língua Pátria, direito*, em que o adjetivo *Pátria* entra em relação com o sentido de *nosso/a* (*presentes em* (G) e (H)), convocando a compreender essa língua como um símbolo que reúne todos os brasileiros sob uma suposta identidade comum.

Ainda assim, e ao contrário do que buscavam os Estados Nacionais em sua formação – o fechamento das fronteiras às intervenções externas e a defesa da soberania –, um elemento forâneo se alinha à reivindicação do ensino da Língua Pátria, evidenciando o caráter conflituoso do discurso que sustenta a rejeição da reinserção da língua espanhola no currículo da educação básica brasileira. É sobre esse elemento que teceremos algumas ponderações a seguir.

¹² Como é possível notar, as representações sobre a urgência e a prevalência do ensino de língua portuguesa frente à espanhola, bem como sobre o ideal de correção linguística e sobre a ineficácia em alcançá-lo continuam aparecendo regularmente nos discursos. Por questões de espaço, não as retomaremos nesta seção.

... e também inglês

Ampliando as construções argumentativas em torno da língua inglesa, já apontadas inicialmente a respeito do comentário (A), encontramos enunciados como os que seguem: (J) *grande bosta tem que pôr um inglês mais intensivo mais arrojado !!!!!* e (K) *O inglês é muito mais necessário, pode ter o espanhol nas escolas mas o que manda é o inglês dos americanos.*

Em (J), a depreciação da proposta de reinserção da língua espanhola no currículo é notável, haja vista como os itens se combinam ao formar o sintagma nominal que dá início à intervenção do sujeito: a designação *bosta* referente à proposta, acentuada pelo adjetivo *grande*, o que torna algo que já tem uma avaliação negativa ainda mais desprezível. Gramaticalmente, o vocábulo *bosta* pode ser compreendido como uma interjeição que demonstra contrariedade ou como um substantivo (neste caso, no significado comumente dado pelo uso popular) que descreve algo mal feito, de má qualidade. Em qualquer um dos casos, ou melhor, no que parece ser uma combinação deles, o sentido de *bosta* aqui transborda o meramente descritivo e desvela um tom de insulto, de ofensa.

A isso se segue a expressão imperativa *tem que*, mediante a qual o sujeito vai substituindo o texto da proposta por aquilo que ele acredita ser uma escolha acertada (de boa qualidade, digna da “assepsia” – por oposição à *bosta* – que o currículo escolar merece), que é o ensino de um *inglês mais intensivo mais arrojado*. A convocação dessas qualidades entra em paridade com o discurso que se produz sobre o ensino “do português correto”. Em ambos os casos são apontadas falhas e insuficiências já que a língua portuguesa deve ser ensinada *direito, com perfeição* e a língua inglesa, por sua vez, deve ser ensinada de modo mais *intensivo e arrojado*¹³. Essas são as carências (as impurezas e as sujidades tanto da oferta curricular quanto da maneira como as disciplinas de português e inglês são ensinadas) que, aos olhos do autor do comentário, fazem jus aos investimentos de *tempo e dinheiro*.

A *grande bosta* que é a proposta de reinserir o espanhol na grade curricular se repete, ainda que inversamente em termos de organização discursiva, no enunciado (K) em *muito mais necessário*, atinente à oferta de língua inglesa. Hierarquicamente, como observamos em fragmentos anteriores, a língua inglesa é concebida como superior à língua espanhola. No entanto, a língua inglesa é modificada nesse comentário pelo gentílico “americano” ao qual é atribuída a posse da língua inglesa que *manda* no mundo globalizado. Nesse sentido, a língua espanhola, quando comparada à força da língua inglesa (escolhemos “força” em alusão ao vocábulo *manda*, que veicula um sentido de autoridade e poder sobre algo ou alguém), tem, uma vez mais, sua irrelevância desvelada.

O que é particular no caso do enunciado em análise é que nele a desterritorialização do inglês como língua franca/inglês global desfaz-se, justamente porque o sujeito do discurso demarca qual é o inglês hegemônico: aquele associado exclusivamente a falantes dos Estados Unidos. Marcar este *inglês dos americanos* como *o que manda* é consonante à posição dos Estados Unidos no mercado linguístico, uma vez que, entre os Estados anglófonos, foi aquele que mais especialmente passou a

¹³ Nessa mesma direção, aparece como parte de outro comentário um sujeito que diz: “passam a vida no verbo To Be no inglês”, o que sugere uma dimensão temporal exacerbada para o (não) desenvolvimento de um único tema (frequentemente associado aos inícios da aprendizagem de língua inglesa, cujas representações o colocam como um aspecto linguístico de aprendizado supostamente fácil e que costuma não ser adequadamente ensinado/aprendido na escola regular).

desfrutar de um poder hegemônico pós-Segunda Guerra Mundial (Siqueira, 2011). A própria redução do nome Estado Unidos da América a “América” demonstra uma escolha linguística metonímica que reverbera relações desiguais de poder que colocam os Estados Unidos como o centro (e o restante da América, sobretudo a América Latina, por derivação e condição socioeconômica, como periferia). Essa associação aparece analogamente no que se refere às línguas, dando ao inglês um lugar destacado frente à outra língua majoritária do continente americano (que disputaria com a inglesa o lugar de língua estrangeira no Brasil), a espanhola. O olhar avessado ao espanhol e aos países que conformam a América Latina é enlaçado a determinadas ideologias políticas, como veremos a seguir.

1.4 ... para evitar o comunismo (ou a igualdade e a justiça social?)

A língua designada “espanhola”, pela própria remissão às suas origens peninsulares, é também a língua materna majoritária na atual América Latina, traço esse reconhecido como um distintivo frente à língua que simboliza, no imaginário social, o Brasil. Não é, contudo, aquela língua, objeto de desejo (um fetiche, para retomar as palavras de Bein, 2014) dos brasileiros como o é a língua inglesa, posto que não dá, como esta, acesso aos “negócios, lazer e cultura”, conforme indica o sujeito que enuncia (A); é, recordando o que interpretamos do comentário (E), uma língua que empobrece.

Já *o português e o inglês dos americanos* permeiam, como estamos tentando demonstrar, as representações dos brasileiros como as línguas que devem ser ensinadas na escola. Isso se mantém (com possibilidades para outras disciplinas desse importante grupo, como a matemática) nos dois fragmentos, que passamos agora a analisar. O que tais fragmentos trazem à superfície, diferentemente dos anteriores, é a referência a três índices histórico-político-ideológicos: a pátria grande, o comunismo e as ideologias de esquerda. No excerto (L) *Mais fácil para a Pátria grande comunista. Pq não o inglês?????* sobressai a contraposição entre língua espanhola e língua inglesa, como dois polos de uma antítese (não se conjectura, na visão desse sujeito, como na de outros vistos anteriormente, a eventualidade de que ambas compartilhassem espaço na grade curricular). Enquanto *o inglês* é nominalmente citado, a língua espanhola é referida por aquilo que, para esse sujeito, reporta a ela, que é a conjunção da pátria grande e do comunismo.

A pátria grande¹⁴ é um projeto de integração hispano-americana inicialmente proposto por Simón Bolívar¹⁵, no século XIX, com intenção de, através de uma confederação de Estados, garantir a independência do continente americano. Essa tentativa latinoamericanista retoma um imaginário revolucionário de reunificação da região e apresenta-se como uma resposta a tratados nos quais impera a hegemonia estadunidense (Arnoux, 2007), como a Área de Livre Comércio das Américas (ALCA). Um dos desdobramentos de tal projeto, que se constitui como uma resposta à ALCA, é a Alternativa Bolivariana para os povos da nossa América¹⁶.

¹⁴ Versa, ainda, o seguinte comentário acerca desse mesmo projeto, emitido por outro sujeito: Seria parte do projeto bolivariano?

¹⁵ Dizemos “inicialmente proposto” porque esse projeto foi levado a cabo por uma série de políticos e pensadores e apresenta ainda ressonâncias em intelectuais do século em que vivemos hoje.

¹⁶ O trabalho de Arnoux (2007) lê a sigla ALBA como Alternativa Bolivariana para a América, nomenclatura anterior e, portanto, obsoleta para denominar atualmente o projeto.

O enunciado (L), para além de demonstrar o desconhecimento por parte do sujeito do discurso sobre o texto legal da PEC acerca do qual se posiciona - que em larga medida não interfere na oferta de inglês, indiscutivelmente assegurada pela legislação vigente naquele momento - apresenta também a falácia do comunismo que assombra uma parcela dos brasileiros, “na maioria pessoas com renda e escolaridade mais alta e brancos que vivem nos melhores bairros, o que indica a existência de elementos estruturais no processo de constituição do perigo vermelho” (Motta, 2019, p. 2). O anticomunismo - narrativa extensamente empregada pelos grupos de direita no Brasil atual - tem sua origem histórica nos anos 1930, com o chamado “Plano Cohen”¹⁷, um suposto plano comunista para a tomada do poder no Brasil, que teria sido “inesperadamente encontrado” pelo exército pouco antes do golpe de 1937. Na verdade, tratava-se de um documento forjado por um capitão do exército, que foi apropriado por Getúlio Vargas para justificar o cancelamento das eleições e impor o Estado Novo. O documento, portanto, foi usado como argumento para dar legitimidade à instauração da ditadura, esta, entendida como necessária para deter o “perigo comunista” (Motta, 1998, p. 100).

Nesse mesmo nicho interpretativo, figura o comentário (M) *Tem q apresentar projetos para q os Professores ensinem bem o Português e outras matérias essenciais do currículo escolar, não fazendo políticas esquerdopatas nas escolas*. Sem entrar nas já reforçadas ideias de “ensino correto do português” e de *outras matérias essenciais*, nos detemos no sintagma *políticas esquerdopatas*, usado no lugar de “política de reinserção da língua espanhola no currículo”. O termo *esquerdopata*, assim como a alusão a um suposto (e destorcido) comunismo, tem sido recorrente nos discursos de direita, numa associação inequívoca entre “esquerda” e “patologia”, fazendo entender as políticas de ideologia esquerdista como doentias. Por derivação, são, as políticas de esquerda, algo disparatado, que não faz sentido porque é insano.

Contudo, o que se está convencendo chamar de “esquerda” no Brasil, ao menos atualmente, é um conglomerado de coisas díspares (a começar pela própria denominação singular de “esquerda”, quando se sabe que existem diferentes modos de compreender e fazer políticas de esquerda¹⁸). Em geral, esse conglomerado reúne aquilo que se faz em prol da justiça socioeconômica frente a valores conservadores, liberais e, às vezes, fascistas (Motta, 2019, p. 4). Nesse sentido, vale lembrar que no período em que o comentário em análise é publicado, o nacionalismo, revestido de conservadorismo e desejoso de um neoliberalismo econômico, demonstra forte expressão pública, enaltecido a partir do discurso bolsonarista desde sua campanha presidencial em 2017.

O espanhol é posto em relação com o comunismo, o esquerdismo e o projeto bolivariano da pátria grande, aspectos histórico-político-ideológicos que afastariam o ensino de línguas estrangeiras na escola do nacionalismo. Este, por sua vez, alinhado ao liberalismo estadunidense (memória preservada da Guerra Fria), às virtudes do mercado e ao individualismo, características que, junto com outras, são preenchidas pela língua inglesa (ou *o inglês dos americanos*).

¹⁷ Conforme Motta (1998, p. 100 - aspas no original) “O “plano” era uma conspiração urdida às escondidas por um pequeno grupo, mestre na arte da camuflagem. As ações previstas tinham um caráter sinistro e traiçoeiro: terrorismo (explosão de bombas) e incêndios para criar caos e espalhar pânico entre a população, e a realização de sequestros e assassinatos de personalidades importantes, visando desarticular a reação das autoridades.”

¹⁸ É interessante observar que Darcy Ribeiro (2012) separa, por exemplo, “esquerda” de “comunismo” na tipologia política latino-americana, algo que chama atenção ao avaliarmos nosso corpus, uma vez que nele os termos costumam aparecer como substituíveis. Ambos seriam, assim como um terceiro grupo - os “insurgentes” - um tipo de liderança política que o antropólogo classifica como “vanguardista”. A “confusão e perplexidade” (palavras suas) dessas classificações seriam fruto de uma alienação colonial, quer dizer, do intento de explicar a realidade latino-americana a partir de arquétipos tomados de análises de realidades alheias.

Atentos às ameaças, em busca de igualdade

Partindo dos comentários que tiveram sua materialidade discursiva analisada, as representações linguísticas que foram apreendidas apontam para uma desvalorização do espanhol em nome de outras disciplinas do currículo escolar (nomeadamente, português, matemática e inglês), e uma subalternização em detrimento do inglês, enquanto línguas estrangeiras. Ter o espanhol como componente curricular obrigatoriamente ofertado é tido como um esforço (investimento de tempo e, especialmente, dinheiro) desnecessário e que poderia ser direcionado ao aprimoramento do ensino de língua portuguesa, aqui tido pelos sujeitos como supostamente deficitário, calcado na necessidade de cumprir a máxima “o ensino correto do português correto”.

As representações apontam também para a valorização de uma unidade brasileira, sustentada pelo mito do monolinguismo e pelo clamor da *Língua Pátria* que o institui, e para uma hipervalorização da língua inglesa, que é dotada de características utilitárias que lhe seriam intrínsecas e justificariam seu inquestionável entendimento como “a” única língua estrangeira a ser ensinada na educação brasileira. Essa língua é entendida como neutra do ponto de vista político-ideológico (já que não há nos enunciados nenhuma vinculação sua com algum regime político ou acontecimento histórico) e é aquela capaz de viabilizar a inserção no mundo globalizado aos que passarem a aprendê-la.

Ademais, ao espanhol são atreladas representações que o identificam com eventos históricos de unificação latino-americana que faz frente aos Estados Unidos e ao ideal de avanço, desenvolvimento e bem-estar social que imaginariamente são atribuídos a esse país. Não se considera a possibilidade de integração regional como algo desejável, nem se conjectura haver algum ganho, simbólico ou material, ao qual se vincularia o aprendizado da língua espanhola e a sua atual projeção no mundo.

Nossa análise desnuda que a *esquerdopatia* é a antonomásia do imaginário que reside sobre o que significa aprender espanhol na escola. A reinserção da língua espanhola no currículo escolar, na visão dos sujeitos-autores dos comentários, incursiona o Brasil numa América Latina que se faz em espanhol, região do continente que associam à pobreza, às desigualdades, ao terceiro-mundismo. O que se apaga, na superfície do discurso, mas que nossa análise possibilita entrever, é que o ensino de espanhol é, afinal, a representação encarnada da possibilidade de propagar na educação pública uma percepção apurada da diversidade e da democracia que as classes mais privilegiadas, letradas - os brancos que residem nos bairros mais nobres, como diz Motta (2019) - não querem permitir acontecer.

A língua espanhola pode, portanto, viabilizar um caminho para a igualdade (ou, dito de outra forma, um caminho para a percepção das desigualdades) e isso desestabiliza o *status quo* dessemelhante no qual se assentam os privilégios das classes hegemônicas e a garantia de seus “direitos” opressores. Estando essa língua presente na Educação Básica brasileira, as ideias de igualdade e justiça social poderiam perigosamente, conforme os comentários analisados, se incrustar nos sujeitos nela envolvidos e provocar mudanças no referido *status quo*. Tais comentários se articulam, se estruturam, se reproduzem e fazem circular, assim, um discurso que ameaça a possibilidade de construir uma sociedade mais justa e equânime.

Coadunamos com Motta (2019, p. 1-2) ao dizer que muitos são os episódios deflagrados pela direita – e parafrasearíamos, muitos são os discursos por ela empregados – que beiram o burlesco na tentativa de desmerecer, colocar em dúvida ou negar os projetos de esquerda, baseados num argumento anticomunista (que se repete nos fragmentos analisados),

mas não deveriam nos fazer deixar de levar o tema a sério, sobretudo no ambiente acadêmico. Afinal, o anticomunismo abriu caminho e justificou as duas ditaduras mais longevas da história brasileira, e continua ajudando a despertar/provocar a sensibilidade de direita nos dias que correm.

Na medida em que as representações são mobilizadas e orientam os discursos (e, por derivação, as práticas) relacionados às línguas e às relações dessas no mundo, cabe, então, trazer sempre à tona discussões glotopolíticas como a que propusemos, que questionam as intervenções e os discursos sobre as línguas, buscam dar visibilidade às ideologias linguísticas e promovem uma reflexão sobre a função das línguas na promoção das (des)igualdades sociais.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença, Martins Fontes, 1980.
- ARNOUX, Elvira Narvaja. El conocimiento del otro en el proceso de integración regional. Propuestas para la enseñanza media. **Blog Miradas sobre la lengua**. 2007.
- ARNOUX, Elvira Narvaja. El análisis del discurso en Latinoamérica: objetos, perspectivas y debates. **Revista Signos**. PUCV, Chile, v. 54, n. 107, p. 711-735, 2021.
- BEIN, Roberto. Políticas lingüísticas nacionales y de integración regional en América Latina. In: ARNOUX, Elvira N; NOTHSTEIN, Suzana. (ed.) **Temas de Glotopolítica: integración regional sudamericana y pan-hispanismo**. 1 ed. Buenos Aires: Biblos, 2014.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves Mazzotti. UFRJ - Faculdade de Educação, 1993.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. O mito da conspiração judaico-comunista. **Revista de História**, Universidade de São Paulo, n. 138, p. 93-105, 1998.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Anticomunismo e antipetismo na atual onda direitista. In: BOHOSLAVSKY, Ernesto; MOTTA, Rodrigo P. S.; BOISARD, Stéphane. (org.) **Pensar as direitas na América Latina**. São Paulo: Alameda, 2019. (versão do texto publicada na página de Rodrigo Patto Sá Motta em seu perfil da Academia.edu).

MOTTA, Vânia C.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

RIBEIRO, Darcy. **América Latina: a pátria grande**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2012.

SIQUEIRA, Sávio. *World Englishes, world English: inglês como língua internacional, inglês como língua franca*. In: LAGARES, X. C; BAGNO, M. (org.) **Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.