

O SILENCIAMENTO DO ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E SUAS IMPLICAÇÕES CULTURAIS

Bibiana Souza Reis¹
Ysadora Pereira Rangel²
Neosane Schlemmer³

Resumo: A partir da fundamentação teórica da Análise de Discurso materialista, buscamos analisar as políticas linguísticas brasileiras e o silenciamento do espanhol no ambiente educacional. O corpus é constituído pelas leis nº 11.161/2005 e nº 13.415/2017. A primeira instituiu a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola, enquanto a segunda tornou o ensino de língua espanhola optativo e priorizou o ensino de língua inglesa. Compreendemos as decisões políticas como práticas discursivas que reforçam a hegemonia do inglês e deslegitimam o espanhol. Concluímos que o silenciamento da língua espanhola no Brasil não se trata apenas de uma mudança administrativa, e sim de uma construção ideológica que enfraquece os laços culturais, políticos e históricos com a América Latina.

Palavras-chave: Educação. Espanhol. Hegemonia. Políticas linguísticas. Silenciamento.

THE SILENCING OF SPANISH IN BRAZILIAN EDUCATION: AN ANALYSIS OF LINGUISTIC POLICIES AND THEIR CULTURAL IMPLICATIONS

Abstract: Based on the theoretical foundation of materialist discourse analysis, we seek to analyze Brazilian language policies and the silencing of Spanish in the educational environment. The corpus consists of laws nº 11.161/2005 and nº 13.415/2017. The first established the mandatory teaching of Spanish, while the second made Spanish optional and prioritized the teaching of English. We understand political decisions as discursive practices that reinforce the hegemony of English and marginalize Spanish. We conclude that the silencing of the Spanish language in Brazil is not just an administrative change, but rather an ideological construction that weakens cultural, political, and historical ties with Latin America.

Keywords: Education. Spanish. Hegemony. Language policies. Silencing.

1 Mestranda em Letras (UFSM), e-mail reis.bibiana@acad.ufsm.br

2 Mestranda em Letras (UFSM), e-mail ysadora.rangel@acad.ufsm.br

3 Doutoranda em Letras (UFSM) e-mail neosane.schlemmer@acad.ufsm.br

Considerações iniciais

A política linguística no Brasil em relação ao ensino de línguas estrangeiras reflete tensões culturais, econômicas e históricas, especialmente quando pensamos sobre a obrigatoriedade da língua inglesa e a oferta optativa do espanhol na educação básica. A Lei nº 11.161/2005, ao propor a obrigatoriedade da oferta do espanhol nas escolas brasileiras, buscava atender a demandas regionais de integração latino-americana e reforçar laços culturais com os países vizinhos. Em contraste, a globalização fortaleceu a hegemonia do inglês como língua universal. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada posteriormente, o ensino de Língua Inglesa se tornou obrigatório nas escolas brasileiras. Esse predomínio do inglês pode ser considerado resultado da globalização de mercado, que estabeleceu o inglês como língua dominante na economia mundial e da posição do inglês como idioma da ciência, tecnologia e produção de conhecimento acadêmico e cultural em nível global.

Sob a perspectiva da Análise de Discurso materialista, que tem como fundador Michel Pêcheux, é possível compreender essas decisões políticas como práticas discursivas que se inscrevem em formações ideológicas específicas. A imposição do inglês como obrigatório pode ser interpretada como um efeito da formação discursiva que privilegia o mercado global, naturalizando seu papel como língua universal. Desse modo, compreendemos a noção de formação discursiva (FD) como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina “o que pode e o que deve ser dito” (Pêcheux, 2014, p. 147, grifos do autor), ou seja, ao compreender a FD da globalização, é possível explicitar que é a FD que permite a disputa de sentidos, assim como seu direcionamento, assim, em relação à língua espanhola no

Brasil. Por outro lado, podemos depreender que a optatividade do espanhol representa um silenciamento sobre a importância das relações regionais na América Latina, uma ausência que não apenas oculta as histórias de intercâmbio cultural e econômico entre os países, mas também deslegitima projetos de integração. Esse silêncio não é apenas a ausência de enunciado, mas o apagamento de determinadas memórias e possibilidades discursivas que poderiam oferecer outras visões de mundo. Ao pensar sobre o silêncio, tomamos a reflexão de Orlandi (1997, p. 63) que “[...] esse silêncio rege os processos de significação. Em suma, com nossa reflexão, estamos procurando dar ao silêncio um estatuto explicativo”.

Esse debate se torna ainda mais relevante ao considerar que a globalização não é um fenômeno neutro, mas um processo atravessado por desigualdades e exclusões. A hegemonia da língua inglesa reforça uma lógica de colonialidade que marginaliza línguas e culturas periféricas, enquanto a optatividade do espanhol restringe sua legitimidade como idioma de ensino no Brasil. Assim, ao não reconhecer plenamente a língua espanhola em uma posição de igualdade com a língua inglesa, as políticas linguísticas do Estado contribuem para reproduzir estruturas de poder globais, ao mesmo tempo em que silenciam projetos de regionalismo e integração cultural, limitando a formação crítica dos estudantes em relação às dinâmicas linguísticas e geopolíticas que os envolvem. Assim, pretende-se fazer um gesto de interpretação sobre a invisibilidade da língua espanhola no sistema educacional brasileiro, como um gesto político que silencia possibilidades de integração cultural e histórica, perpetuando a dependência de um modelo hegemônico centrado em uma língua.

Celada (2002), problematiza a posição do espanhol como um idioma que, embora próximo geograficamente e culturalmente, ocupa um espaço ambíguo no imaginário

brasileiro. Essa ambiguidade reflete-se na maneira como a língua é percebida: nem plenamente estrangeira, nem completamente pertencente ao repertório linguístico do Brasil. Essa singularidade ressoa nos debates sobre políticas linguísticas, especialmente no contexto da oferta optativa do espanhol. Tal oferta reflete as disputas discursivas que atravessam a presença dessa língua no sistema educacional, evidenciando tensões entre uma perspectiva regional de integração latino-americana e uma lógica globalizante que privilegia o inglês.

Diante do contexto apresentado, buscaremos compreender de que modo as leis nº 11.161/2005 e nº 13.415/2017 evidenciam um gesto político que silencia as possibilidades de integração cultural e histórica na formulação das políticas linguísticas educacionais no Brasil.

Um pouco da língua espanhola no Brasil

Ao refletir sobre como a língua espanhola ganha espaço nas condições de produção da educação brasileira, percebe-se que sua presença no ensino formal reflete dinâmicas históricas, políticas e sociais que influenciaram sua trajetória. Desse modo, compreendemos, a respeito das condições de produção, a partir da AD, que:

[...] um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido de oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então, está 'isolado' etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da relação de forças existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado: o que diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa (Pêcheux, 2019, p. 33)

Ou seja, quando pensamos as condições de produção em que se inscreve a

obrigatoriedade da língua espanhola no Brasil, no contexto educacional, compreendemos que o discurso sobre o espanhol se inscreve em uma conjuntura dada e, a partir dela, os sujeitos que estabelecem determinados de efeitos de sentido, sendo as condições de produção, nesse sentido, um elemento que nos permite pensar como se constitui o discurso sobre a língua espanhola no país e quais os processos que o colocam em funcionamento.

À vista disso, é possível conjecturar que incorporação e a exclusão do espanhol como componente obrigatório no ensino médio evidenciam os movimentos de valorização e desvalorização desse idioma ao longo do tempo, determinados pelas relações diplomáticas, políticas educacionais e interesses regionais. Essas condições foram marcadas tanto por iniciativas que buscavam fortalecer a integração com os países vizinhos quanto por momentos de retração, em que a centralidade do inglês como língua estrangeira predominante se sobrepôs às políticas de ensino do espanhol.

A relação do Brasil com a língua espanhola remonta ao período colonial, quando a proximidade geográfica e os contatos diplomáticos entre os territórios ibero-americanos exigiam certa familiaridade com o idioma. No século XX, essa relação foi reforçada por acordos bilaterais entre o Brasil e países hispanofalantes, especialmente no contexto do Mercosul, que teve papel fundamental na promoção da integração regional. Nos anos 1990 e início dos anos 2000, com a consolidação desse bloco econômico, o ensino do espanhol passou a ser defendido como um elemento estratégico para facilitar o intercâmbio comercial, cultural e acadêmico entre os países membros.

Em 2005, foi sancionada a lei nº 11.161/2005 que tornou obrigatória a oferta do ensino de língua espanhola no Ensino Médio. Com o objetivo de promover o fortalecimento das relações com os países vizinhos e ampliando

as possibilidades de integração regional. No entanto, essa obrigatoriedade foi revogada em 2017, no contexto de uma reforma educacional que trouxe mudanças significativas na estrutura curricular do Ensino Médio. A revogação dessa obrigatoriedade em 2017, com a reforma educacional promovida pela Lei nº 13.415/2017, representou um retrocesso na institucionalização do espanhol no currículo escolar brasileiro. Esse movimento se deu em um contexto político de reconfiguração das diretrizes educacionais, no qual a primazia do inglês foi reafirmada como língua estrangeira obrigatória, enquanto o espanhol passou a ser apenas uma opção preferencial.

Em 2023, foi proposta a reintrodução do ensino obrigatório do espanhol como parte de uma nova revisão curricular. Durante o processo, a proposta enfrentou diversas modificações e debates em diferentes instâncias legislativas. Inicialmente retirada, foi posteriormente inserida em discussões parlamentares, mas acabou sendo excluída em acordos finais para a aprovação da reforma. Essa exclusão ocorreu em um cenário de disputas diplomáticas entre nações de diferentes idiomas, com alguns países defendendo o ensino do espanhol como uma estratégia para estreitar laços culturais, históricos e econômicos, enquanto outros se posicionavam contrariamente à obrigatoriedade.

Na América do Sul, o espanhol é predominante na maioria dos países, com exceção de algumas nações onde predominam idiomas como inglês, francês e holandês. A obrigatoriedade do ensino do espanhol, conforme estabelecida pela legislação de 2005, dialogava com interesses estratégicos relacionados à integração regional e à ampliação da presença cultural e econômica do Brasil no contexto internacional. A lei estipulava que o idioma deveria ser ofertado obrigatoriamente pelas escolas, embora a matrícula dos alunos fosse facultativa, e estabelecia um prazo de cinco anos

para que os sistemas de ensino implementassem a medida.

Segundo Martins, Petri e Cervo (2018), ao definirmos que determinado conhecimento é necessário para a formação do sujeito, se colocam em jogo disputas sobre a validade dos saberes, como também sobre a quais são considerados legítimos para a formação do sujeito. O que implica na delimitação de quais parcelas do saber se tornarão acessíveis ou até mesmo disponíveis no ambiente escolar.

Dessa forma, a trajetória do ensino do espanhol no Brasil evidencia um jogo de forças políticas e ideológicas que ultrapassam a esfera educacional. Ao longo das últimas décadas, o idioma tem sido posicionado ora como uma ferramenta essencial para a aproximação com os países vizinhos, ora como uma língua secundária diante das exigências do mercado global. Essa oscilação demonstra como as políticas linguísticas são marcadas por disputas discursivas que atravessam os sentidos atribuídos às línguas estrangeiras no Brasil.

Um gesto de interpretação

Para o nosso gesto de interpretação, tomaremos como corpus de análise, representados no Quadro 1 a seguir, os textos das leis nº 11.161/2005 e nº 13.415/2017 para então buscar compreendê-los como um gesto político que silencia possibilidades de integração cultural e histórica.

Quadro 1 – Recorte representativo das leis nº 11.161/2005 e nº 13.415/2017

Lei nº 11.161/2005	Lei nº 13.415/2017
Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio. § 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.	Art. 35 § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

De modo inicial, recorreremos às considerações de Orlandi (1997), em relação ao silêncio como constitutivo do sentido, mas, na ordem discursiva, podendo ser, também, apagamento, interdito. Nesse sentido, o deslocamento que buscamos propor retomando a construção da autora em relação do silêncio, se dá em direção da obrigatoriedade do espanhol pela Lei nº 13.415/2017 poder ser interpretada como um gesto de silenciamento de uma possibilidade discursiva, onde as condições de integração regional e cultural são deixadas em segundo plano. Orlandi (1997), também argumenta que o silêncio pode ser um espaço de resistência ou de submissão. No caso das políticas educacionais brasileiras, o silenciamento do espanhol como idioma obrigatório não é um simples abandono, mas um gesto que reflete escolhas políticas e ideológicas. O evidenciamento do inglês como idioma obrigatório cria um cenário em que o espanhol é relegado a um papel secundário, silenciando discursivamente como língua de mediação histórica e cultural.

Ainda a partir das reflexões de Orlandi (1997), podemos compreender que o silêncio denuncia os sentidos possíveis que foram interditados e as memórias que foram excluídas. Diante dessa perspectiva, percebemos uma mudança de prioridade discursiva e política, que silencia a memória de integração regional anteriormente estabelecida pelo espanhol. O gesto político de revogação da obrigatoriedade, portanto, não apenas restringe as possibilidades educacionais, mas também reconfigura as relações simbólicas entre o Brasil e seus vizinhos hispanofalantes. Assim, começamos a entender como o silêncio atua, não apenas na ausência de palavras, mas na estruturação de políticas e escolhas discursivas que configuram o espaço educacional e cultural.

Para desdobrar de forma mais pontual as implicações discursivas das leis 11.161/2005 e 13.415/2017, é necessário analisar os fragmentos

que constituem a estrutura dessas legislações. No Art. 1º da Lei 11.161/2005, observa-se uma contradição interna: embora a oferta do espanhol fosse obrigatória, a matrícula dos alunos era facultativa. Esse enunciado já carrega um gesto de silenciamento, pois restringe a abrangência da língua ao individual, deixando de lado seu papel enquanto instrumento de integração regional. Com a Lei 13.415/2017, essa contradição é agravada: o espaço do espanhol é relegado à optatividade, dependente da “disponibilidade de oferta”. Essa condição não é neutra; é um gesto de apagamento que retira o espaço simbólico do espanhol como língua de circulação histórica e cultural. A optatividade, portanto, é mais do que um termo administrativo: é um silenciamento que fragiliza a posição discursiva da língua espanhola no Brasil.

Uma vez mais, Orlandi (1997) traz uma contribuição fundamental para compreendermos o funcionamento do silêncio no discurso. O silêncio não é apenas a ausência de palavras, mas um elemento constitutivo dos processos de significação. Nesse sentido, o silenciamento da língua espanhola no Brasil pode ser compreendido como um apagamento discursivo que interdita sentidos possíveis sobre integração regional, cooperação cultural, sobre a luta ideológica e que conjuga o trabalho de memórias históricas compartilhadas com os países hispanofalantes.

Ao abordar o trabalho da memória, em específico, a memória discursiva em relação ao ensino do espanhol no Brasil, a compreendemos, pelas palavras de Orlandi (2015), 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 de palavra” (Orlandi, 2015, p. 26). De tudo quanto precede e ao analisar o contexto das leis educacionais, podemos explicitar que a optatividade da língua espanhola é um gesto

político que privilegia a hegemonia do inglês, criando um silêncio em torno das possibilidades discursivas do espanhol. Como destaca Orlandi (1997), o silêncio pode ser também um espaço de resistência, onde os sentidos interditados encontram outras formas de emergir. Nesse caso, a prática docente e os movimentos em defesa da língua espanhola podem ser compreendidos como formas de resistência a esse silenciamento.

Além disso, é possível compreender que o silenciamento do espanhol nas políticas linguísticas educacionais brasileiras vai além de uma escolha administrativa, configurando-se como uma exclusão discursiva com implicações. A revogação da obrigatoriedade do ensino de espanhol e sua transformação em disciplina optativa não se trata apenas de uma mudança de estrutura curricular, mas de um movimento que marginaliza o papel da língua espanhola nas relações culturais e históricas latino-americanas e ainda mais, que retira a possibilidade de um ensino plural, em prol da interculturalidade. Conforme Orlandi (1997), esse silêncio se caracteriza como uma interdição que limita a emergência de certos sentidos e memórias. Nesse contexto, a optatividade do espanhol reflete uma escolha ideológica que reforça uma determinada hegemonia e apaga as possibilidades de integração regional, bem como uma escolha relacionada ao político, ou seja, ao direcionamento de sentidos (Orlandi, 1990), em relação à interdição e à escolha de uma língua estrangeira em detrimento de outra(s). Essa mudança não só (re)significa (n) o espaço da língua espanhola no Brasil, mas também deixa em segundo plano as relações de cooperação histórica com os países vizinhos.

Da certeza à condicionalidade

Ao compararmos as leis nº 11.161/2005 e nº 13.415/2017, percebemos que a escolha lexical utilizada na formulação dos artigos

apresenta mais do que apenas mudanças administrativas; ela inscreve relações de poder e sentidos discursivos que silenciam línguas no currículo escolar. Ao passo que a lei de 2005 estabelece que “o ensino da língua espanhola será implantado gradativamente nos currículos plenos do ensino médio”, a lei de 2017 afirma que os currículos “incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol”.

A mudança dos verbos “ser” para “poder” não é neutra. O verbo “ser” carrega um sentido de certeza, determinação, de obrigatoriedade, já que, gramaticalmente o verbo ser é um verbo de ligação, que tem por característica expressar um estado permanente ou a continuidade de um estado. Desse modo, na lei de 2005, o ensino de língua espanhola é garantido na oferta das escolas, mesmo que a matrícula seja facultativa. Em contrapartida, na lei de 2017, a passagem para “poder” coloca a oferta do ensino de língua espanhola em um campo de incerteza, que dependem de variáveis como: disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. Assim, se instaura uma fragilidade discursiva do espanhol, que deixa de ser obrigatório e começa a estar condicionado a determinadas circunstâncias ideológicas e políticas que restringem ainda mais a sua presença.

O contraste entre “ser” e “poder” apresenta um jogo discursivo que reforça a língua inglesa como parte do currículo, naturalizada, da ordem da evidência, em relação a um sempre já-la, enquanto a língua espanhola é uma opção de pouco prestígio, secundária, a depender de fatores estruturais que podem dificultar a sua oferta. Ao determinar que a oferta de língua espanhola “poderá” acontecer, a responsabilidade é transferida para os sistemas de ensino, o que resulta em um possível progressivo apagamento do espanhol do ambiente escolar.

Esse deslocamento no regime de funcionamento do ensino da língua espanhola marca um processo de apagamento simbólico, que pode ser compreendido a partir do conceito de silenciamento discursivo proposto por Orlandi (2007). O silenciamento não implica ausência total de discurso, mas sim um funcionamento que desloca certos sentidos para a periferia, tornando-os menos acessíveis. A escolha lexical da lei de 2017, ao condicionar a oferta da língua espanhola à expressão “poderão ofertar”, não apenas reconfigura a política educacional, mas também reestrutura as condições de possibilidade do dizer sobre o espanhol no contexto escolar. Como apontado por Pêcheux (1990), os discursos se constituem por um jogo de relações de força, em que determinadas formações discursivas predominam sobre outras. A predominância do inglês, por exemplo, inscreve-se nesse jogo como um efeito da ideologia dominante, que naturaliza sua posição hegemônica no ensino de línguas estrangeiras.

Além disso, é importante considerar que essa mudança discursiva não opera de maneira isolada, mas se articula a um conjunto mais amplo de relações políticas e sociais. O deslocamento do espanhol para uma posição de opcionalidade reduzida aponta para um processo de desvalorização da sua presença nas políticas linguísticas brasileiras, reforçando uma hierarquização das línguas estrangeiras ensinadas nas escolas. A própria formulação da nova legislação pode ser entendida como um efeito discursivo de processos históricos que favorecem o fortalecimento de uma determinada memória discursiva em detrimento de outra, inscrevendo a língua inglesa como a escolha legítima, ao passo que o espanhol passa a ocupar um lugar de secundarização e precarização no ensino.

Dessa forma, a escolha dos verbos não se reduz a uma mera questão gramatical, mas configura uma construção discursiva que reforça a hierarquização das línguas no sistema

educacional brasileiro. Enquanto a presença da língua inglesa é instituída como uma certeza, a do espanhol é relegada à condição de possibilidade. Essa mudança não significa a exclusão total do espanhol do ambiente escolar, mas enfraquece sua posição, tornando-o secundário e condicionado a circunstâncias que restringem sua oferta. Assim, ao compararmos com a obrigatoriedade do inglês, percebe-se que a reformulação legal não apenas reestrutura a política linguística, mas também produz efeitos simbólicos que desvalorizam o ensino do espanhol no Brasil.

A passagem do verbo “ser” para “poder” não se trata apenas de uma mudança simples e quase insignificante na formulação das normas educacionais, ela indica uma transformação significativa nas políticas públicas e no olhar estatal sobre o papel das línguas estrangeiras no processo de formação do estudante brasileiro. O verbo “ser”, presente na Lei nº 11.161/2005, indicava uma obrigação formal, como uma garantia de que o ensino de espanhol estaria presente, mesmo que de forma gradual, nos currículos do Ensino Médio. A imposição de que o espanhol seria implantado gradativamente refletia uma política pública que fortalecia a identidade latino-americana, como também preparava os estudantes para uma interação cultural com seus vizinhos hispanofalantes e possibilitava uma aprendizagem significativa e intercultural, ou seja, um olhar para a cultura do outro a partir da própria cultura. No entanto, a mudança para o verbo “poder” na Lei nº 13.415/2017 altera a obrigação em uma possibilidade baseada em condições, o que resulta no enfraquecimento da presença do espanhol e deixando-o como uma opção secundária ao inglês.

A alteração das leis reflete uma mudança na qual a hegemonia do inglês como língua global e dominante é algo naturalizado ou, como da ordem da evidência, de que todo mundo

saberia que a língua inglesa deveria ser a opção ensinada nas escolas, deixando o espanhol à margem, mesmo que esta seja língua oficial de 21 países, que, em sua grande maioria encontram-se na América Latina, sendo a segunda língua mais falada no mundo. Ao ser estabelecida essa política educacional brasileira, que causa o enfraquecimento da obrigatoriedade do espanhol, uma perspectiva de integração global com foco na competitividade internacional, ao passo que apaga a memória histórica e os vínculos regionais com países que utilizam a língua espanhola. Essa alteração não se trata apenas de um pequeno ajuste curricular, mas de um silenciamento discursivo, que silencia as oportunidades de integração regional.

A mudança no estatuto do espanhol dentro do currículo escolar não apenas aponta uma reconfiguração das políticas educacionais, mas também opera enquanto um efeito discursivo que marca a inscrição de relações de poder nos dizeres sobre a língua. No âmbito da Análise de Discurso Materialista, essa transformação pode ser compreendida como parte de um processo ideológico que regula quais línguas ocupam posições de centralidade e quais são deslocadas para a periferia do espaço escolar. Como aponta Orlandi (2007), o silenciamento não significa simplesmente a ausência da língua, mas a imposição de limites ao que pode ser dito sobre ela e às condições de sua permanência. Assim, a passagem de uma garantia explícita do ensino do espanhol para uma oferta facultativa indica não apenas um enfraquecimento institucional dessa língua no contexto educacional, mas um deslocamento mais amplo no imaginário político e social sobre sua relevância no Brasil.

A análise de Celada (2002) permite compreender como a oposição do espanhol no Brasil é atravessada por um funcionamento discursivo que o coloca em um lugar de instabilidade, marcado por um pertencimento parcial e uma alteridade mitigada. Esse estatuto intermediário

apresenta-se na formulação das políticas linguísticas, que ora aproximam o espanhol da identidade regional latino-americana, ora o distanciam em favor de línguas consideradas de maior prestígio internacional. No caso da Lei nº 13.415/2017, essa ambiguidade se materializa na passagem do ensino obrigatório para a oferta facultativa, deslocando o espanhol para um espaço discursivo de menor legitimidade. Assim, a disputa discursiva em torno do espanhol não se limita a decisões administrativas, mas revela um jogo de forças ideológico que determina quais línguas ocupam posições centrais e quais são marginalizadas na educação brasileira.

Nesse sentido, a hierarquização linguística instaurada pela nova legislação não apenas define qual língua estrangeira será prioritária, mas inscreve no currículo uma determinada ordem discursiva que orienta os sentidos sobre a aprendizagem de línguas no país. O inglês, consolidado como língua global e de prestígio, emerge como um elemento incontestável da formação dos estudantes, enquanto o espanhol passa a figurar como uma possibilidade condicionada, reforçando um modelo de política linguística que prioriza a integração internacional em detrimento das relações regionais latino-americanas. Esse processo, portanto, não pode ser reduzido a uma simples mudança legislativa, pois se trata de um efeito da materialidade discursiva que regula quais línguas são legitimadas e quais são relegadas ao esquecimento. Como afirma Pêcheux (1990), o funcionamento dos discursos é atravessado por formações ideológicas que estruturam a produção de sentidos, e, nesse caso, a nova formulação legal opera como um mecanismo de apagamento do espanhol, reduzindo seu espaço e sua legitimidade no ensino público brasileiro.

Considerações finais

As análises desenvolvidas ao longo

deste trabalho são uma possível interpretação de como as políticas linguísticas no Brasil são atravessadas por relações de poder que determinam quais línguas ocupam posições centrais no sistema educacional e quais são deslocadas para a periferia. A comparação entre as leis nº 11.161/2005 e nº 13.415/2017 permitiu interpretar que a reformulação da política de ensino de línguas estrangeiras não se trata de uma mera alteração administrativa, mas de um movimento discursivo que reconfigura os sentidos atribuídos ao ensino do espanhol no país. Nesse contexto, a passagem do caráter obrigatório para a oferta facultativa do espanhol inscreve-se em um processo mais amplo de silenciamento, no qual a hegemonia do inglês é reforçada como parte de um projeto político e econômico alinhado a dinâmicas globais.

A decisão de revogar a obrigatoriedade de oferta do ensino de espanhol é uma mudança bastante significativa, que reflete uma reconfiguração ideológica das prioridades educacionais do país. Em um momento anterior, a língua espanhola era vista como uma ferramenta fundamental na integração entre regiões, assim “a língua estrangeira a ser ensinada na escola pública deveria ser exclusivamente o espanhol, por ser mais próximo de nós, que estamos inseridos na América Latina, e nem mesmo conhecemos a língua de nossos vizinhos de fronteira” (Bacalarski, 1996, p. 37). Esta percepção determinava que a proximidade regional, linguística e cultural com os países de língua espanhola deveria ser considerada no currículo escolar. Manter o espanhol como oferta obrigatória no currículo escolar não apenas expressava a inclusão da língua no documento, mas também consolidava a importância de fortalecer o vínculo com os países latino-americanos, estes que também vivenciaram uma história de colonização e lutas por independência. Entretanto, a alteração da obrigatoriedade da oferta do espanhol em uma opção condicionada de acordo com a Lei nº 13.415/2017 representa

uma ação de distanciamento dessas conexões, ao priorizar o inglês e a economia global, ao invés da cooperação entre essas regiões.

A oferta optativa do espanhol, por sua vez, carrega em si um gesto de apagamento simbólico, pois limita a presença dessa língua no contexto educacional e a reduz a uma escolha individual dos estudantes, desvinculando-a de um projeto educativo nacional mais amplo. Essa limitação não apenas enfraquece as possibilidades de integração cultural e histórica com os países latino-americanos, mas também silencia memórias compartilhadas, que poderiam contribuir para a construção de um discurso de regionalismo e cooperação. Ao restringir o acesso formal ao espanhol, o sistema educacional brasileiro reitera uma lógica que privilegia o inglês como língua universal, relegando o espanhol a um status periférico, mesmo em um contexto em que a maioria dos países vizinhos têm o espanhol como idioma oficial. Nesse sentido, o silenciamento do espanhol não é apenas administrativo ou curricular, mas um apagamento discursivo que reflete escolhas ideológicas e políticas.

O fato de o espanhol não ocupar um espaço de prestígio na política linguística brasileira reforça uma hierarquização das línguas estrangeiras, na qual o idioma hispânico, apesar de sua relevância geopolítica na América do Sul, é visto como menos necessário para a formação dos estudantes brasileiros. Essa construção discursiva não ocorre de maneira isolada, mas se insere em um cenário global no qual o domínio do inglês é constantemente reforçado como um requisito essencial para o mercado de trabalho e a mobilidade acadêmica, tornando o aprendizado de outras línguas estrangeiras secundário ou até dispensável.

Além disso, a análise do silêncio, conforme proposta por Orlandi (1997), permite compreender que as políticas educacionais não são neutras, mas constituem espaços de disputa

e resistência. O silêncio em torno do espanhol revela os sentidos interditados e as oportunidades de integração cultural que foram suprimidas. No entanto, ao mesmo tempo em que o silêncio atua como apagamento, ele pode também abrir brechas para formas de resistência, como movimentos em defesa do espanhol e práticas docentes comprometidas com a valorização da diversidade linguística. Pensamos ainda que o estudo das políticas linguísticas brasileiras explicita a necessidade de repensar o papel das línguas estrangeiras no currículo escolar, considerando não apenas os imperativos globais, mas também as demandas regionais e históricas. Valorizar o espanhol como idioma de ensino obrigatório significa reconhecer a importância das relações culturais e históricas entre o Brasil e seus vizinhos hispanofalantes, além de romper com uma lógica que reforça estruturas de poder globais. É, portanto, um gesto necessário para a construção de uma educação mais crítica e integrada ao contexto latino-americano.

No entanto, é fundamental reconhecer que os efeitos das políticas linguísticas não se esgotam nas formulações legais, pois os sentidos estão em constante movimento e atravessados por diferentes formações discursivas. Como aponta Pêcheux (1990), o discurso não é um reflexo direto das intenções dos sujeitos, mas um espaço de disputa em que determinadas formações discursivas predominam enquanto outras são marginalizadas. Assim, ainda que a legislação vigente restrinja a presença do espanhol no currículo, práticas sociais e pedagógicas podem tensionar essa condição, fazendo significar outros efeitos de sentido para o ensino da língua. Nesse cenário, o papel dos professores, das instituições e das comunidades escolares torna-se essencial na resignificação do lugar do espanhol na educação brasileira.

Além disso, a própria análise discursiva sobre essa reconfiguração legislativa abre caminhos para novas reflexões sobre o

funcionamento da ideologia e da memória discursiva nas políticas educacionais. Como nos alerta Orlandi (1997), o silêncio não significa apenas ausência de discurso, mas pode operar como um modo de significação que desloca determinados sentidos para a periferia. A posição instável do espanhol no Ensino Médio brasileiro mostra como certas línguas são legitimadas pelo Estado enquanto outras são submetidas a um regime de precarização. Entretanto, esse mesmo silêncio pode ser questionado e resignificado a partir de práticas discursivas que desafiam a hierarquia imposta e propõem novas formas de abordagem da política linguística no país.

Dessa forma, longe de encerrar a questão, este estudo busca contribuir para a compreensão das políticas linguísticas como espaços de disputa simbólica e ideológica, em que diferentes agentes atuam na construção de sentidos para as línguas estrangeiras no Brasil. Outras análises, a partir de diferentes referenciais da Análise de Discurso Materialista, poderão aprofundar essa discussão ao explorar, por exemplo, os efeitos da retirada do espanhol na formação dos estudantes, as estratégias discursivas mobilizadas pelos defensores da obrigatoriedade do idioma ou, ainda, a relação entre políticas linguísticas e geopolítica no contexto latino-americano. Assim, este trabalho se coloca como uma provocação para que novas leituras e questionamentos possam emergir, ampliando o debate sobre os sentidos que circulam na constituição do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Referências

- BACALARSKI, M.C. (1996). O ensino da língua estrangeira na rede pública: disciplina ou atividade? In: Anais do IV Encontro de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras. Assis: Unesp, vol. 1, seq. "Mesas-redondas", p. 37-39.
- BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l111161.htm. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 05 nov. 2024.

CELADA, Maria Teresa. O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira. 2002. 279 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MARTINS, Taís da Silva; PETRI, Verli; CERVO, Larissa Montagner. Contradição, luta, resistência: reflexões sobre a exclusão da língua espanhola do currículo do ensino médio brasileiro. Cadernos de Letras da UFF, Niterói, v. 28, n. 57, p. 1–15, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.2018n57a610>. Acesso em: 23 abr. 2023.

PÊCHEUX, Michel. O discurso. Estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 5ª edição. 2014.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do Discurso. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi e Greciely Costa. Campinas, SP: Pontes Editores. 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez. 1990.

ORLANDI, Eni Puccinelli. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. Editora da UNICAMP, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de Discurso:

princípios e procedimentos. São Paulo: Vozes, 2015.

Submissão: maio de 2025.

Aceite: setembro de 2025.