

REFERÊNCIAS SOBRE A LÍNGUA INGLESA NOS RELATOS DE ESTUDANTES E EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM ESPANHOL

Rosa YOKOTA*

- **RESUMO:** Este artigo está baseado em uma pesquisa mais ampla desenvolvida por Rodrigues e Yokota (2013) sobre o perfil do licenciando em Letras-Espanhol no estado de São Paulo. Nele apresentamos um recorte dos dados e aprofundamos a análise baseando-nos na Análise do Discurso Crítica (ADC) sobre como os participantes da pesquisa se referem (ou não) à língua inglesa. As referências a ela demonstram uma forte influência da experiência com este idioma na escolha do curso de espanhol como língua estrangeira. O imaginário criado sobre línguas estrangeiras por estudantes brasileiros é atravessado pela vivência que tiveram com a língua inglesa. Reconhecer esta relação fundante, seja ela positiva ou negativa, é necessário para posicionar-se em relação à nova língua estrangeira a ser estudada ou, no caso dos docentes universitários de línguas estrangeiras, mediar a interação do estudante com a nova língua.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Espanhol. Inglês. Língua Estrangeira.

Introdução

Este artigo apresenta algumas reflexões feitas a partir de um recorte nos dados de uma pesquisa anterior, realizada por Rodrigues e Yokota (2013), em que as autoras averiguam as expectativas de dois grupos de estudantes: primeiramente, ingressantes de um curso noturno de licenciatura em Letras com dupla habilitação (espanhol e português) de uma universidade pública do estado de São Paulo em relação ao curso e quanto à possibilidade de se tornarem professores. Em um segundo momento, a situação com a qual se depararam estudantes egressos do mesmo curso quando se inseriram no mercado de trabalho.

Apesar do objetivo das autoras não ter sido estudar as impressões que os estudantes tinham sobre a aprendizagem da língua inglesa, nos dados coletados fica evidente que a relação estabelecida com a língua espanhola era influenciada pela experiência positiva ou negativa que tiveram com a língua inglesa, conforme ressaltou Yokota (2013). Esta

* UFSCar – Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas - Departamento de Letras. São Carlos – SP – Brasil. 13565-905 - rosayokota@yahoo.com.

constatação, que corrobora a intuição que temos como professores de línguas estrangeiras e a pesquisa de Grigoletto (2014), é nosso objeto de estudo neste artigo em que abordaremos o tema de uma perspectiva interdisciplinar, visto que, para compreender o fenômeno, é necessário considerar uma série de fatores que levaram o idioma inglês a ser equivalente à língua estrangeira no sistema de ensino, em documentos, na mídia e, conseqüentemente, na representação que a população em geral tem desta língua.

Fundamentação teórica

Para amparar teoricamente a leitura dos dados, nos apoiamos na Análise do Discurso Crítica (ADC), desenvolvida por Norman Fairclough no âmbito das Ciências Sociais.

O modelo de ADC é apresentado no quadro a seguir, retirado de Resende e Ramalho (2009, p.37):

Quadro1 – Etapas do Enquadre para ADC

Um problema (atividade, reflexividade)		
Obstáculos para serem superados	a) análise de conjuntura	
	b) análise prática	(i) práticas relevantes (ii) relações do discurso com momentos da prática
	c) análise de discurso	(i) análise estrutural (ii) análise interacional
Função do problema na prática		
Possíveis maneiras de superar obstáculos		
Reflexão sobre a análise		

Fonte: Chouliaraki e Fairclough (1999 apud RESENDE; RAMALHO, 2009, p. 37).

A abordagem de Fairclough de ADC “[...] visava a contribuir tanto para a conscientização sobre os efeitos sociais de textos como para mudanças sociais que superassem relações assimétricas de poder, parcialmente sustentadas pelo discurso” (RESENDE; RAMALHO, 2009, p. 22). Nossa leitura teórica se embasa especialmente em Fairclough (2001)¹ e Chouliaraki e Fairclough (1999).

É importante considerar também as reflexões de Giddens (apud RESENDE; RAMALHO, 2009) sobre a modernidade tardia, dentro da Ciência Social Crítica,

¹ Fairclough (2001) é a tradução ao português da obra *Discourse and Social Change*, publicado em 1992 pela Polity Press, em Cambridge.

que apresenta como 3 traços básicos: a separação do tempo e espaço; mecanismos de desencaixe e reflexividade institucional. Como grande parte do conhecimento chega às pessoas através da mídia, ela exerce importante papel na construção reflexiva de identidades na sociedade atual. A reflexividade vê as identidades como uma construção reflexiva, em que as pessoas operam escolhas de estilos de vida, diferentemente das sociedades tradicionais em que as possibilidades de escolha eram pré-determinadas pela tradição local ou da época. Entretanto, a possibilidade de refletir sobre a própria realidade e fazer escolhas para mudá-la é algo que, na prática, nem sempre é possível.

De acordo com Resende e Ramalho (2009, p. 35-36), no enquadre da ADC de Fairclough e Chouliaraki (1999), “[...] o objetivo é refletir sobre a mudança social contemporânea, sobre mudanças globais de larga escala e sobre a possibilidade de práticas emancipatórias em estruturas cristalizadas na vida social”. A escolha deste marco teórico se deu porque nos pareceu o mais adequado para estudar e refletir sobre a relação das línguas estrangeiras na sociedade pós-globalização e seu papel na constituição identitária dos indivíduos.

Seguindo este enquadre, consideramos suas etapas para a análise da situação do idioma inglês no discurso dos licenciado(s) de espanhol considerando os dados coletados por Rodrigues e Yokota (2013).

Coleta de dados

A pesquisa contou com informações dadas por 59 participantes divididos em 2 grupos formados por 20 ingressantes (primeiro grupo) e 39 egressos e formandos (segundo grupo). Os dois grupos responderam voluntariamente um questionário aplicado pelas pesquisadoras no decorrer do ano de 2012.

Foi aplicado um questionário específico para cada grupo. Um deles, para os estudantes ingressantes, estava composto por 17 questões. As 6 primeiras eram sobre os dados pessoais, 4 questões eram de múltipla escolha e outras 7 eram perguntas abertas. O outro, destinado aos licenciados ou estudantes em final de curso, tinha 14 questões. Nele se mantiveram as 6 perguntas iniciais sobre o participante da pesquisa, foram feitas 7 perguntas abertas e 1 de múltipla escolha. Nos anexos de Rodrigues e Yokota (2013, p. 31-32) é possível consultar os questionários.

O segundo grupo de participantes foi composto por egressos que iniciaram a licenciatura em espanhol entre os anos de 2004 e 2008. Muitos deles não moravam mais na cidade onde fizeram o curso e responderam o questionário por e-mail, enquanto que os demais tiveram contato direto com as pesquisadoras e receberam as questões em folhas impressas. A participação na pesquisa era voluntária e muitos estudantes preferiram não responder por não serem professores de espanhol, outros revelaram que participariam da pesquisa exatamente por sua relação com a área de atuação profissional ou de pesquisa. Assim, consideramos que os dados devem ser lidos com a devida atenção dado o perfil dos participantes, ou seja, não é possível fazer generalizações sobre os egressos, visto

que houve um recorte no perfil dos que atenderam às pesquisadoras: foram aqueles que tiveram a experiência docente ou de pesquisa na área de língua espanhola em algum momento da carreira.

A identificação dos informantes como egressos de um determinado ano não permite que se interprete que todos ingressaram juntos no curso. Nem todos os estudantes permanecem e terminam o curso no prazo mínimo, assim, é difícil estabelecer, nos dados da tabela 2, quando cada grupo que ingressou na licenciatura terminará o curso.

Nas tabelas a seguir, apresentamos os grupos de informantes que colaboraram na pesquisa de Rodrigues e Yokota (2013).

Tabela 1 – Dados sobre os estudantes a partir do ano de ingresso na universidade

Ano de ingresso	Nº de Informantes
2004	2
2005	10
2006	5
2007	7
2008	15
2012	20
Total	59

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2 – Dados sobre os estudantes a partir do (possível) ano de finalização do curso

Finalização do curso	Nº de Informantes
2009	8
2010	9
2011	2
2012	10
2013	10
2016 (?)	20 (?)
Total	59

Fonte: Elaboração própria.

Como descrito anteriormente, o questionário era composto por um conjunto de perguntas objetivas e outro de perguntas abertas. Nas duas partes foi possível identificar marcas sobre a relação do estudante com línguas estrangeiras.

Na primeira parte, nas perguntas sobre o participante, foram solicitadas informações sobre idade, cidade de origem, cidade em que residia, instituição em que estudou o ensino médio e profissão, mas além destas informações básicas, perguntava-se também sobre as línguas estrangeiras que o licenciado estudara antes do ingresso na universidade.

Nas perguntas abertas específicas sobre o curso, questionava-se sobre as razões de ter escolhido a licenciatura com habilitação em espanhol, as expectativas iniciais sobre o curso, as motivações em relação à aprendizagem da língua, a experiência profissional que estava tendo ou teve como professor de língua espanhol etc.

Durante a categorização dos dados da pesquisa de Rodrigues e Yokota (2013) foi possível identificar nas respostas dadas marcas que o licenciado de espanhol trazia de sua experiência e de seu imaginário como aprendiz e/ou professor de inglês.

Análise dos dados a partir do modelo de ADC

Partimos da reflexão sobre o seguinte problema: A formação de professores de espanhol como língua estrangeira no contexto brasileiro, no qual o inglês é a língua estrangeira prioritária.

Consideramos como obstáculos a serem superados (de acordo com o modelo anteriormente mencionado) tanto os aspectos históricos que fizeram com que o inglês passasse a ser sinônimo de língua estrangeira para a população escolar brasileira quanto o desafio que se coloca para a implantação do espanhol no sistema regular de ensino.

Na análise da conjuntura, historicamente, desde o período colonial, o ensino de línguas estrangeiras teve uma série de etapas no sistema de educação brasileiro até que o inglês passou a ser a única língua estrangeira ensinada na escola nas últimas décadas do século passado, assim a relação entre o inglês e o aprendiz na escola se configurou como uma relação fundante (SOUSA, 2007) para grande parte da população que fez o ensino regular a partir dos anos 70. A língua de maior importância nas relações políticas e comerciais era a língua que deveria ser ensinada na escola sendo que, naquele momento, esta língua era o inglês.

Entretanto, nos anos 90, as consequências da globalização e do Mercosul no âmbito da política linguística fizeram do espanhol uma língua estrangeira que deveria ser ensinada oficialmente, ou seja, uma mudança em larga escala trouxe repercussões para um sistema particular e criou instabilidade em uma situação anteriormente cristalizada de língua estrangeira única.

Passando a uma análise da prática particular, vemos que oficialmente houve uma série de movimentos que levaram o inglês a ser considerado como sinônimo de língua estrangeira no âmbito educacional. Embora não haja a denominação de qual a língua estrangeira que se deve ensinar na escola, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (que repete a postura da LDB de 1961 e 1971), o inglês passou a ser interpretado como língua estrangeira moderna pois o texto da LDB de

1996 (BRASIL, 1996) levou ao apagamento de quais seriam as línguas estrangeiras existentes até então:

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

Apesar de não se mencionar o inglês na LDB (BRASIL, 1996), na prática, documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, além das orientações estaduais, associavam a língua estrangeira ao inglês. Passa a predominar o monopólio da língua inglesa e esse fato levou a sua institucionalização como a disciplina escolar obrigatória. Língua estrangeira moderna passou a ser interpretada como inglês.

Grigoletto (2014, p.85), ao abordar a relação do inglês com as outras línguas estrangeiras no Brasil atual, explica:

Há um lugar imaginário muito marcante ocupado pelo inglês no Brasil, lugar esse produzido por discursos sobre o ensino e aprendizado de língua estrangeira; não só nos discursos político-educacional e pedagógico, mas também em outros discursos, como o discurso da mídia. Essa imagem postula o inglês como a “língua estrangeira que todos devem saber”. E saber, quase invariavelmente, nesse caso, quer dizer falar a língua. Essa posição imaginária hegemônica concedida ao inglês frequentemente tem consequência sobre as posições imaginárias construídas para as outras línguas estrangeiras ensinadas e aprendidas em contextos formais de aprendizagem [...]

Em razão da Lei 11.161/2005 (BRASIL, 2005) que tornou obrigatória a oferta² de espanhol no ensino médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006 passaram a ter dois capítulos diferentes para a língua estrangeira:

(1) em um dos capítulos há orientações gerais para o ensino de qualquer língua estrangeira e para o ensino de inglês e

(2) outro capítulo está destinado especificamente aos conhecimentos de língua espanhola.

Durante muito tempo, como a relação fundante com o inglês deu-se através da vertente prática, a dimensão língua de negócios predominou sobre a de língua de cultura. Entretanto, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), nota-se uma tentativa explícita de não priorizar o ensino somente para a comunicação e para o trabalho, dá-se grande valor à importância da formação cidadã e, no caso do espanhol, há um item dedicado ao alerta de que língua estrangeira se aprende na escola, em contraposição à ideia de que só se aprende em instituto

² Apesar da oferta obrigatória pelas instituições escolares, a matrícula do estudante seria facultativa.

de idiomas, além disso, dá-se ênfase para aspectos culturais em que se destaca a heterogeneidade linguística.

Considerando as etapas anteriores, quando passamos à análise da produção dos licenciantes da pesquisa de Rodrigues e Yokota (2013), é importante notar que aqueles ingressantes e egressos que responderam os questionários foram os protagonistas das mudanças ocorridas no decorrer da primeira década deste século, bem como receptores de uma série de discursos sobre o espanhol como língua estrangeira no Brasil, pois supostamente eles frequentaram o ensino fundamental e o ensino médio exatamente no período de discussão, publicação e tentativa de implantação do que ficou conhecida como a lei do espanhol, que é a lei 11.161/2005.

Os dados referentes à parte objetiva do questionário mostram que 14 de um total de 39 dos estudantes egressos (ou seja, aqueles que possivelmente ingressaram na universidade de 2004 a 2008) haviam estudado espanhol, nota-se que poucos tiveram a oportunidade de vivenciar na escola a implantação da lei 11.161/2005, porém percebe-se que houve mudanças no decorrer do tempo e, entre os ingressantes de 2008, metade havia estudado espanhol, situação que se mantém entre os ingressantes de 2012, em que um pouco mais da metade (11 de um total de 20) havia estudado espanhol antes de ingressar na universidade. Apesar disso, como assinalam Rodrigues e Yokota (2013, p.17):

Longe de significar que nas escolas estaduais de São Paulo a lei esteja sendo cumprida e já esteja implantada a oferta de espanhol como disciplina do Ensino Médio, esse dado aponta provavelmente para o espaço que essa língua ocupa nos Centros de Estudos de Línguas (CEL) do Estado. Outra razão que pode ter incrementado a procura dos alunos do Ensino Médio pela aprendizagem de espanhol foi sua inclusão como língua estrangeira passível de ser escolhida pelo estudante no ENEM desde 2010.

Diferentemente do que se espera, visto que o inglês é a língua estrangeira presente no currículo escolar, há um apagamento desta disciplina no discurso de parte dos estudantes. Ao serem perguntados sobre os idiomas estudados, não mencionam exatamente aquele que fez parte dos conteúdos curriculares do ensino fundamental II e do ensino médio. Os que simplesmente não o mencionam são minoria, ou seja, 8 estudantes de um total de 59, sendo que 4 deles afirmam que nunca tinham estudado nenhuma língua estrangeira anteriormente.

Grigoletto (2003) chama a atenção para o fato de que a identificação dos alunos de sua pesquisa com a língua inglesa no nível do imaginário mostra como estes se relacionam com o discurso da/na escola. Igualar o inglês a “saber uma disciplina escolar” dificulta a identificação do estudante com este saber. O curso de inglês na escola regular e em um instituto de idiomas são cursos diferentes, isto pode ser revelado pelo fato de que alguns dos estudantes de licenciatura em letras declarem que não estudaram língua estrangeira antes de ingressar na universidade ou simplesmente

não respondam a esta questão, mesmo tendo tido o inglês como disciplina obrigatória no currículo escolar.

O apagamento da disciplina escolar inglês pelos que passaram pela escola é bastante comum. Como afirma Grigoletto (2003, p.233), “Para eles, esse conceito de língua estrangeira parece estar presente nos cursos de língua em institutos especializados, no mercado de trabalho, no exterior, mas não na escola”.

Da pesquisa de Rodrigues e Yokota (2013) emergem fragmentos que evidenciam esta imagem que circula na sociedade brasileira segundo a qual o inglês como língua estrangeira não se aprende na escola:

- (1) Sim, já estudei inglês no CNA.
- (2) Estudei em escola de idiomas (Fisk) por 3 anos
- (3) Em escola de idiomas (CCAA) por 6 anos.
- (4) Inglês na Cultura Inglesa 7 meses em São Paulo e curso de 1 ano de inglês na Inglaterra.
- (5) Sim, inglês. Aulas particulares; 7 anos.

A importância de identificar o curso (ou a marca) de inglês é ressaltada por terem colocado, em parte dos casos até entre parênteses, o nome da rede de escolas de idiomas.

Diferentemente do inglês, o espanhol ainda é lembrado como disciplina escolar por aqueles que estudaram esta língua estrangeira antes de ingressar na universidade. No caso dos ingressantes de 2012, é representativo, inclusive, o fato de que, entre os 11 ingressantes que afirmaram terem aprendido espanhol no ensino médio, 7 eram provenientes de escolas públicas³. Infelizmente não temos a informação da escolha do idioma para a prova do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) dos licenciado(s).

Em muitos dos enunciados construídos pelos participantes da pesquisa de Rodrigues e Yokota (2013) o inglês surgiu com diferentes sentidos. Tanto no grupo de ingressantes de 2012 quanto no de egressos (terminaram o curso nos anos de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013), surgiram enunciados em que havia o reconhecimento do estudante de que sua opção não tinha sido o espanhol, mas sim o inglês, porém seu desejo foi frustrado pela falta de vagas ou pela má colocação no sistema de ingresso.

- (6) Na verdade, eu queria licenciatura em inglês.
- (7) Falta de vagas no curso de inglês.
- (8) Porque minha classificação não permitiu que eu fizesse licenciatura em inglês.

³ Estudaram a língua espanhola no Centro de Estudos de Línguas (CEL).

- (9) A intenção era cursar inglês, mas não foi o que eu pensei e acabei transferindo para o espanhol.
- (10) Sinceramente? Eu queria fazer inglês, mas quando eu fui chamada as vagas tinham esgotado.
- (11) Inicialmente pretendia ingressar na área de inglês [...] Cursei espanhol em função do sistema de distribuição de vagas entre línguas [...].

Os enunciados sobre a escolha do inglês e a impossibilidade de fazer o curso desejado são mais frequentes nas respostas dadas pelos ingressantes de 2012, provavelmente porque ainda estavam nas primeiras semanas do curso. No grupo formado pelos egressos, é possível que a baixa incidência de enunciados deste tipo se deva ao fato de que, ao longo do curso, muitos daqueles que não se interessavam pela habilitação em espanhol puderam transferir-se para o inglês internamente ou através de transferência externa interinstitucional. Além disso, os egressos já estavam bastante distantes temporalmente do momento da escolha do curso e, possivelmente, muitos deles, ao responder o questionário, não recuperaram as lembranças daquela época.

A relação conflituosa com o inglês aparece nos enunciados dos licencia(n)dos. A escolha do espanhol surge como uma possibilidade de fugir da língua estrangeira com a qual não houve identificação. Ou seja, na escolha não se manifesta a identificação com o espanhol, mas sim o desejo de evitar o inglês.

- (12) Eu já estava cansada de estudar inglês...
- (13) Não gosto da língua inglesa, escolhi o espanhol por isso.
- (14) A possibilidade de aprender uma língua estrangeira, pois meu ensino de inglês na escola nada me representava até então.
- (15) Como andava com o inglês 'fraco' resolvi aprender uma nova língua.
- (16) Optei pelo espanhol por achar mais fácil que o inglês.

Em contraposição, há estudantes para os quais o inglês foi a referência positiva anterior, a língua já aprendida. Neste caso, aprender o espanhol se tornou algo atraente. Entretanto, uma vez mais, a opção pelo espanhol se deu pela relação anterior com a outra língua, desta vez de satisfação:

- (17) Na época, me interessava em ter licenciatura em uma língua diferente daquela que eu já lecionava (inglês).
- (18) Escolhi espanhol porque já estudava inglês em outra escola particular.

- (19) Sou formada em letras pela XXXX e gostaria de fazer uma complementação em espanhol para poder, se necessário, ministrar aulas.
- (20) Eu já sabia inglês.
- (21) ... é bom saber mais uma língua estrangeira, parti para o espanhol.

De acordo com outra parte das respostas dadas, o interesse pela licenciatura em espanhol passou, principalmente, pela ideia de aprender esta língua estrangeira ou aperfeiçoar o que já tinha aprendido. Ou seja, neste caso, o interesse manifestado não passava explicitamente pela experiência de ter aprendido ou não o inglês. Trata-se de uma identificação com o espanhol ou um desejo/curiosidade por esta língua estrangeira.

- (22) Curiosidade por aprender a língua.
- (23) por ter uma afinidade com a língua desde o início dos estudos.
- (24) Adquirir maior fluência [...]
- (25) Não saber uma língua tão próxima de nós e ter curiosidade em aprendê-la [...]
- (26) Já tinha estudado espanhol por um tempo e gostava muito, oportunidade de continuar estudando.
- (27) ... escolhi o curso porque tinha grande interesse em aprender mais sobre língua espanhola e sentia que um curso de idiomas não atingia as minhas expectativas.

Foi possível, através da focalização nas respostas dadas pelos licencia(n)dos sobre a escolha do curso que fariam ou fizeram, verificar que, uma parte significativa dos informantes, revela que a experiência com o inglês perpassa sua constituição como aprendiz de espanhol, pois esta é a relação fundante com a língua estrangeira vivenciada não só na escola, mas na própria realidade que nos rodeia visto que o inglês é identificado como a língua para o trabalho, para o sucesso, para os negócios etc. As experiências relatadas pelos licencia(a)dos revelam:

- (1) a frustração de alguns pelo impedimento de continuar dedicando-se ao idioma com o qual se identificavam,
- (2) a não identificação de outros com a primeira língua estrangeira a ponto de buscar no espanhol uma alternativa que os afastasse do inglês,
- (3) em outros casos, a satisfação com o inglês a ponto de não querer continuar estudando-o e
- (4) a escolha do espanhol pelo desejo em aprender ou continuar aprendendo esta língua.

Seguindo esta reflexão, ao chegar na etapa da função do problema na prática do modelo de ADC, ressaltamos que entender a relação fundante com a língua estrangeira dos licenciandos e professores, que no caso é com o inglês, é importante para os formadores de professores de línguas estrangeiras para, por um lado, não perpetuar a imagem de língua estrangeira como língua somente para o trabalho, para o sucesso, para os negócios etc.; e recuperar o lugar da escola como formadora de cidadãos e como difusora de cultura.

Por outro lado, é necessário refletir sobre a importância de se aprender e se entender as línguas estrangeiras existentes e as variedades da própria língua materna em lugar de restringir-se somente a uma ou a outra. É de se supor que, com a atual situação, a predicação para **línguas estrangeiras** passe a ser **inglês e espanhol**, entretanto o que seria desejável é que o cidadão pudesse aprender quaisquer línguas, não só para ser um profissional de sucesso, mas para exercer seus deveres e usufruir de seus direitos como ser humano que respeita e é respeitado por outros seres humanos que têm modos de ver o mundo diferente.

Considerações finais

A análise apresentada é parcial e não generalizável. Como se refere a um grupo específico, ela está restrita a seu contexto espaço-histórico-social.

Procuramos apresentar reflexões sobre algo detectável por professores de línguas estrangeiras em geral e apontar para a necessidade de não ignorar tal indício, pois ele poderá ter repercussões não somente no desempenho isolado de um licenciando, mas em todo um sistema de educação.

A partir da preocupação inicial sobre a formação de professores de espanhol no contexto em que o inglês é a língua estrangeira prioritária, verificamos que Souza (2007) considera que a relação que os brasileiros escolarizados estabelecem com a língua inglesa a partir dos anos 70 pode ser denominada como fundante. Eventos político-econômicos dos anos 90 levaram a mudanças globais que fizeram com que o espanhol passasse a ganhar importância mundial e, com isso, rompesse a situação anterior do inglês como língua estrangeira única no Brasil.

Esta situação gerou instabilidade no contexto particular de ensino de idiomas. Entre as práticas relevantes identificadas para a implantação do espanhol no país, estão a lei 11.161/2005 e textos orientadores para o ensino da nova língua estrangeira na escola regular.

A análise das respostas dadas pelos participantes da pesquisa demonstra que, mesmo tendo feito o ensino médio em época posterior à lei, nem todos tiveram a oportunidade de estudar espanhol na escola. Além disso, uma parte dos participantes corrobora os resultados de Grigoletto (2003) de que o inglês como disciplina escolar sofre apagamento. O espanhol, por outro lado, é lembrado pelos que o tiveram como matéria no ensino regular ou em Centros de Estudos de Línguas (CEL) estadual. As

respostas dadas a Rodrigues e Yokota (2013) revelam a grande importância que tem o inglês na escolha da habilitação em espanhol para grande parte dos licenciado(s) que participaram da pesquisa, a relação com o novo idioma está fortemente relacionada com a primeira língua estrangeira.

A entrada de uma nova língua estrangeira rompe com um sistema existente e a possibilidade de refletir sobre sua aprendizagem e seu ensino permite que haja a possibilidade de fugir de uma estrutura pré-determinada pela tradição. Apesar dos avanços no discurso político-educacional e pedagógico, o imaginário sobre o inglês para o brasileiro comum está formado por ideias que não acompanham o desenvolvimento teórico sobre o tema. Espera-se que o direcionamento tomado para o espanhol leve à reflexão sobre o lugar das línguas estrangeiras na formação do indivíduo, ou seja, que não haja a acomodação em uma estrutura estabelecida pela relação fundante com o inglês, mas sim avanços que permitam que os licenciado(s) reflitam sobre a própria realidade e possam fazer escolhas e promover mudanças.

REFERENCES ON THE ENGLISH LANGUAGE IN REPORTS OF STUDENTS AND EGRESSES THE GRADUATE COURSE IN SPANISH

- **ABSTRACT:** *This article is based on a broader study developed by Rodrigues and Yokota (2013) on the profile of licensed students in Languages-Spanish in São Paulo State. We present a cutout of data and deepened reading and analysis, basing ourselves on the Critical Discourse Analysis (CDA), on how the survey participants refer (or not) to the language. References on the English language show a strong influence of experience with this language in choosing the course of Spanish as a foreign language. The imagery created on foreign languages by Brazilian students is crossed by the experiences they had with the English language. Recognizing this foundational relationship, whether positive or negative, is necessary to establish the relationship with the new foreign language being studied or, in the case of university teachers of foreign languages, mediate student's relationship with the new language.*
- **KEYWORDS:** *Spanish. English. Foreign Language.*

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio:** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de espanhol. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p.127-164. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 22 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso em: 30 mai. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 mai. 2016.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity**: Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Tradução de Izabel Magalhães et al. Brasília: Ed. UnB, 2001.

GRIGOLETTO, M. Imagens de língua estrangeira e identificações. In: CORDEIRO, A.L. et al (Org.). **Hispanismo no Brasil**: Reflexões e sentidos em construção. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 83-98.

GRIGOLETTO, M. Representações, identidades e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M.J. **Identidade e Discurso**. Campinas: Ed da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003. p. 223-235.

RESENDE, V.de M.; RAMALHO, V. **Análise do Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2009.

RODRIGUES, F. dos S.C.; YOKOTA, R. A formação do professor de espanhol no interior paulista: expectativas de ingressantes e realidades dos egressos da Licenciatura em Letras na UFSCar. **Revista eletrônica do GEPPELE**, Fortaleza, v. 1, p. 10-32, 2013. Disponível em: <<http://revistageppele.blogspot.com.br/p/2-edicao-da-revista-eletronica-do.html>> Acesso em: 22 abr. 2016.

SOUSA, G.de N. e. **Entre língua de negócios e de cultura**: Sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e espanhola. 2007. 150f. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola, Literaturas Espanhola e Hispano-americana) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-17122007-115605/pt-br.php>> Acesso em: 20 abr.2016.

YOKOTA, R. O que dizem os (ex) estudantes de um curso de licenciatura em Letras-espanhol? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 7., Salvador. **Anais...** São Paulo: ABH, 2013. v. 1. p. 1009-1015.

Recebido em janeiro de 2016

Aprovado em maio de 2016

