



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MAELLE GOMES DE OLIVEIRA VALENÇA

**SOY LATINOAMÉRICA: UM ESTUDO SOBRE IDENTIDADES E REPRESENTAÇÃO
DOCENTE FRENTE À IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM
SERGIPE**

São Cristóvão/SE

2024

MAELLE GOMES DE OLIVEIRA VALENÇA

**SOY LATINOAMÉRICA: UM ESTUDO SOBRE IDENTIDADES E
REPRESENTAÇÃO DOCENTE FRENTE A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS
LINGUÍSTICAS EM SERGIPE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe
(UFS) como parte de requisito para a obtenção do título
de Mestra em Letras.

Profa. Dra. Elaine Maria Santos (Orientadora)

São Cristóvão/SE

2024

**SOY LATINOAMÉRICA: UM ESTUDO SOBRE IDENTIDADES E
REPRESENTAÇÃO DOCENTE FRENTE À IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS
LINGUÍSTICAS EM SERGIPE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como parte de requisito para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Avaliação:

Data da defesa: 22 de fevereiro de 2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elaine Maria Santos
(Presidente)

Prof. Dra. Isadora Valencise Gregolin
(UFSCar) (membro externo)

Prof. Dra. Doris Cristina Vicente Da Silva Matos
(membro interno)

São Cristóvão/SE

2024

**SOY LATINOAMÉRICA: UM ESTUDO SOBRE IDENTIDADES E
REPRESENTAÇÃO DOCENTE FRENTE À IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS
LINGUÍSTICAS EM SERGIPE**

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado apresentada para ser avaliada pela Banca Examinadora no Exame de Defesa da mestranda Maelle Gomes de Oliveira Valença.

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Valença, Maelle Gomes de Oliveira

V152s

Soy latinoamericana : um estudo sobre identidades e representação docente frente a implementação de políticas linguísticas em Sergipe / Maelle Gomes de Oliveira Valença ; orientadora Elaine Maria Santos. – São Cristóvão, SE, 2024. 137 f. : il.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2024.

1. Linguística. 2. Língua espanhola – Estudo e ensino. 3. Educação e Estado. 4. Política pública – Sergipe. 5. Representações sociais. I. Santos, Elaine Maria, orient. II. Título.

CDU 811.134.2(813.7)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por todas as oportunidades dedicadas a mim ao longo dessa jornada, por ter me rodeado de pessoas inspiradoras e especiais que tanto me ajudaram nesse percurso.

Aos meus pais, Maely Gomes e Valdelice Gouveia, pela dedicação de sempre, pelo amor incondicional e por acreditarem em mim. Se hoje sou quem sou, é graças a vocês. Muito obrigada pela incansável paciência e apoio sem medida durante cada etapa.

Ao meu marido, Bruno Valença, quem sempre esteve ao meu lado desde o início. Seu apoio foi essencial em cada uma das batalhas travadas até aqui. Muito obrigada por me apoiar nos momentos difíceis e por festejar comigo nos momentos de vitória.

Aos meus familiares e amigos, que sempre estiveram presentes nessa jornada e que, de alguma forma, contribuíram para essa conquista. Vocês foram o apoio necessário em muitos momentos desse ciclo.

À minha orientadora, Elaine Maria Santos, um ser humano incrível que Deus colocou em minha vida. Obrigada por todo apoio, carinho, paciência e dedicação. Esta caminhada não seria a mesma se não fosse com a senhora. Obrigada por todo ensinamento.

Às professoras Dras. membros da banca de qualificação e defesa, Doris Matos e Isadora Gregolin. Seus apontamentos foram essenciais para o aprimoramento deste trabalho. Obrigada pela dedicação e compreensão demonstradas desde o início.

A todos os professores, desde o infantil até a pós-graduação, que contribuíram com seus ensinamentos e experiências para que eu me tornasse a pesquisadora e profissional que hoje sou. Vocês são grandes exemplos em minha vida.

Por fim, e ainda mais importante, dedico este trabalho ao maior amor da minha vida, minha pequena Luna Gomes Valença, a responsável por tornar essa jornada uma aventura inesquecível. Espero um dia ser exemplo para você, meu amor.

RESUMO

No contexto brasileiro, o ensino de Língua Espanhola é caracterizado por constantes oscilações políticas que impactam profundamente as identidades e representações dos profissionais dessa área (LABELLA-SÁNCHEZ; BEVILACQUA, 2019). Em 2005, a promulgação da Lei 11.161 estabeleceu a obrigatoriedade da oferta do ensino de espanhol na educação básica, conferindo aos estudantes sua matrícula facultativa, e assim, propiciando ao idioma maior relevância e destaque no cenário nacional. Contudo, mais uma vez, o ensino e aprendizagem do espanhol decaíram em 2016, com o estabelecimento de uma Medida Provisória (MP- nº 746/2016) e posterior publicação da Lei 13.415/2017 (Reforma Do Ensino Médio); que prevê e impõe o estabelecimento da língua inglesa como única língua estrangeira obrigatória, relegando ao espanhol uma possível inclusão em caráter optativo, de acordo com as condições dos diferentes estabelecimentos de ensino. Posteriormente à promulgação dessas políticas linguísticas e, em resistência a tais ações, surge o denominado “Movimento Fica Espanhol”, uma mobilização que conta com a participação de discentes, docentes e interessados no restabelecimento do plurilinguismo no país. Tal cenário passa a desempenhar um papel de grande relevância para a construção das identidades e representações dos professores/as atuantes nessa área. Logo, inserida no campo da Linguística Aplicada, esta pesquisa pretende, como principal objetivo, analisar os impactos provenientes da inserção de tais políticas linguísticas para a transformação identitária e, conseqüentemente, a representação social de docentes que lutam em prol do reconhecimento do espanhol no contexto brasileiro. Para tanto, a pesquisa foi conduzida sob o viés do estudo de caso, a partir da análise de documentos, depoimento em redes sociais e relatos publicados no livro “A Língua Espanhola na Rede Pública Estadual de Sergipe: Projetos e Saberes Compartilhados” organizado e produzido por membros do movimento Fica Espanhol em Sergipe. Além disso, serão realizadas análises documentais e bibliográficas que fundamentam as ações desenvolvidas ao longo dessa pesquisa. Por fim, tendo em vista o desenvolvimento de reflexões sobre política linguística, baseamo-nos em Calvet (2002, 2007); Correa (2017); Hidalgo e Vinhas (2021); Santos (2022), Souza e Pereira (2016); para debater acerca de identidades e representações serão referenciados Chartier (1991); Hall (2006); Rajagopalan (2003); Santome (2013); e, no que diz respeito ao ensino de espanhol em esfera nacional, nos baseamos em Camargos (2004); Hidalgo e Vinhas (2021); Leffa (1999); Paraquett (2006); Rodrigues (2010); Werner e Sturza (2021). Em suma, as reflexões aqui propostas contribuem para os estudos sobre identidades e representações de professoras/es de espanhol no Brasil frente à implementação de políticas linguísticas que resultaram no apagamento do plurilinguismo, evidenciando como essas políticas moldaram o imaginário social e pessoal do “ser docente de espanhol” na atual conjuntura educacional.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas, Ensino de Espanhol, Identidades e Representação Docente.

RESUMEN

En el contexto brasileño, la enseñanza de la lengua española se caracteriza por constantes oscilaciones políticas que impactan profundamente las identidades y representaciones de los profesionales en este campo (LABELLA-SÁNCHEZ; BEVILACQUA, 2019). En 2005, la promulgación de la Ley 11.161 estableció la obligatoriedad de ofrecer la enseñanza del español en la educación básica, permitiendo a los estudiantes optar por inscribirse en esta asignatura, lo cual otorgó al idioma una mayor relevancia y visibilidad a nivel nacional. Sin embargo, nuevamente, la enseñanza y aprendizaje del español experimentó un declive en 2016, con la promulgación de una Medida Provisional (MP- nº 746/2016) y la posterior publicación de la Ley 13.415/2017 (*Reforma do Ensino Médio*), que establece e impone el inglés como única lengua extranjera obligatoria, dejando el español como una posible opción según las condiciones de cada establecimiento educativo. Posteriormente a la promulgación de estas políticas lingüísticas, y en resistencia a dichas acciones, surge el movimiento conocido como "*Fica Espanhol*", una movilización que cuenta con la participación de estudiantes, docentes y otros interesados en la reintegración del plurilingüismo en el país. Este escenario adquiere gran relevancia en la construcción de las identidades y representaciones de los profesores que trabajan en esta área. Por consiguiente, enmarcada en el campo de la Lingüística Aplicada, esta investigación tiene como objetivo principal analizar los impactos derivados de la implementación de dichas políticas lingüísticas en la transformación identitaria y, por lo tanto, en la representación social de los docentes que luchan por el reconocimiento del español en el contexto brasileño. Para ello, la investigación se condujo bajo la perspectiva del estudio de caso, analizando documentos, testimonios en redes sociales y relatos publicados en el libro "*A Língua Espanhola na Rede Pública Estadual de Sergipe: Projetos e Saberes Compartilhados*", organizado y producido por miembros del movimiento "*Fica Espanhol*" en Sergipe. Además, se llevaron a cabo análisis documentales y bibliográficos que fundamentan las acciones desarrolladas a lo largo de esta investigación. Finalmente, con el propósito de desarrollar reflexiones sobre política lingüística, nos basamos en Calvet (2002, 2007); Correa (2017); Hidalgo y Vinhas (2021); Santos (2022), Souza y Pereira (2016); y en lo que respecta a identidades y representaciones, nos referenciamos en Chartier (1991); Hall (2006); Rajagopalan (2003); Santome (2013); y en cuanto a la enseñanza del español a nivel nacional, nos apoyamos en Camargos (2004); Hidalgo y Vinhas (2021); Leffa (1999); Paraquett (2006); Rodrigues (2010); Werner y Sturza (2021). En resumen, las reflexiones aquí planteadas contribuyen a los estudios sobre las identidades y representaciones de profesores de español en Brasil frente a la implementación de políticas lingüísticas que han llevado al rechazo del plurilingüismo, evidenciando cómo estas políticas han dibujado el imaginario social y personal del "ser docente de español" en la actual coyuntura educativa.

Palabras clave: Políticas Lingüísticas, Enseñanza del Español, Identidades y Representaciones Docentes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Panorama sócio-político do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.....	37
FIGURA 2 - Imagem da Igreja de S. Joaquim e da antiga sede do Externato de Pedro II	38
FIGURA 3 - Panorama sócio-político do ensino de línguas espanhola no Brasil	60
FIGURA 4 - Arguição do candidato Francisco Pereira Novais da Cunha, em 9 de setembro de 1919	62
FIGURA 5 - Página inicial do caderno de espanhol de um aluno do Externato do ano de 1943, cujo professor era Antenor Nascentes	66
FIGURA 6 - Mapa demonstrativo das aulas e trabalhos escolares realizados durante o ano letivo de 1946	66
FIGURA 7 - Organização dos quadros de disciplinas e respectivas cargas horárias no ensino secundário após a instauração da Reforma Capanema- parte 1	76
FIGURA 8 - Organização dos quadros de disciplinas e respectivas cargas horárias no ensino secundário após a instauração da Reforma Capanema- parte 1	76
FIGURA 9 - Print retirado da matéria jornalística sobre a permanência do espanhol no currículo sergipano.....	89
FIGURA 10 - Carta Assembleia da Associação Brasileira de Hispanistas, publicada em 23 de agosto de 2018, em São Cristóvão-SE	104
FIGURA 11 - Fotografia da Audiência Pública realizada em 04 de setembro de 2018 em favor da manutenção do ensino de espanhol no currículo sergipano	107
FIGURA 12 - Foto do deputado Iran Barbosa, então deputado estadual e apoiador do Movimento Fica Espanhol no estado de Sergipe.....	114
FIGURA 13 - Reunião remota realizada entre a liderança sergipana do movimento Fica Espanhol (a profa. Dra. Doris Matos, a profa. Dra. Joyce Palha Colaça e o prof. Dr. Antônio Carlos da Silva Júnior), o então deputado estadual Iran Barbosa e membros de sua assessoria, como o advogado Thiago Oliveira	115
FIGURA 14 - Panorama sócio-político do ensino de línguas espanhola no Brasil.....	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorização de análise dos objetos de pesquisa	17
Quadro 2 - Síntese trajetória do espanhol no estado do Rio de Janeiro, com base nos estudos de Paraquett (2006).....	74-75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NO CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL.....	16
1.1 Identidades e Representação Docente.....	20
1.2 Políticas Linguísticas.....	24
1.2.1 Planejamento Linguístico.....	29
1.2.2 Plurilinguismo: A Gestão Linguística em Esfera Nacional.....	33
1.3 Para Além das Reformas: Marcos Político-Sociais Sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil.....	37
1.3.1 Fundação do Imperial Colégio de Pedro II.....	38
1.3.2 Publicação Da Primeira Lei De Diretrizes E Base Da Educação (LDB/1961).....	40
1.3.3 Reformulação Da Lei De Diretrizes E Bases Da Educação (Ldb/1971).....	43
1.3.4 A Resolução N° 58 de 1976.....	44
1.3.5 Lei N° 9.394 (LDB de 1996).....	46
1.3.6 Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental e Médio (1997-2000)	47
1.3.7 Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006).....	49
1.3.8 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.....	51
1.3.9 Da Medida Provisória N° 746 à Implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei N° 13.415/ 2017)	52
1.3.10 A Base Nacional Comum Curricular E O Ideal De Educação Básica Igualitária...56	
2. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL	61
2.1 Marcos Político-Sociais do Ensino de Língua Espanhola no Território Nacional: Colégio Pedro II (1919-2005).....	63
2.2 Reforma Capanema.....	75
2.3 Lei Do Espanhol e os Impactos Sobre o Ensino Desse Idioma no Brasil.....	78
2.4 Orientações Curriculares para o Ensino de Espanhol	82
2.5 O Processo de Retirada da Língua Espanhola do Currículo Nacional: A Reforma do Ensino Médio e a BNCC	83
2.6 Ações de Resistência: O Movimento Fica Espanhol e o Projeto de Lei 270/2018 do Rio Grande do Sul.....	85
2.7 Currículo de Sergipe: Inclusão do Espanhol no Itinerário Formativo Local.....	89

3. IDENTIDADES E REPRESENTAÇÃO: A IMAGEM DO PROFESSOR DE ELE FRENTE ÀS MUDANÇAS POLÍTICO-LINGUÍSTICAS NACIONAIS	94
3.1 Reflexões Teóricas Sobre Identidades e Representações Docente no Contexto da Linguística Aplicada.....	95
3.2 Representatividade e Identidade Docente em Sergipe: Uma Análise a Partir de Depoimentos e Reportagens Locais.....	100
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICE.....	135

INTRODUÇÃO

Recentemente, devido às mudanças políticas que vêm ocorrendo nos últimos anos, com a retomada de ações voltadas ao fortalecimento das relações internacionais, principalmente no âmbito da América Latina, empreendidas pelo governo Lula; lentamente os debates acerca do reconhecimento dos brasileiros como um povo latino-americano voltam a permear as atenções sociais no país. Uma identidade que se caracteriza a partir da identificação social destacada pelo “sentimento de pertencimento” (Oliveira, 2004, *apud* Tancredi, 2016, p. 13), que um determinado povo apresenta em relação a suas características culturais.

No entanto, a recente história do Brasil aponta para a falta de identificação social com os países vizinhos, visto que, em pesquisa realizada pelo The Americans and The Word (2015), foi identificado que dentre os brasileiros participantes, apenas 4% dos entrevistados se consideraram latino-americanos (Guimarães, 2015); demonstrando que apesar dos avanços políticos e sociais impulsionados pelo estabelecimento de alianças como o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), a União de Nações Sul-Americanas (UNASUL) e Comunidade dos Estados Latino-Americanos (CELAC), que marcaram o auge da integração regional entre países que compõe a América Latina (Tancredi, 2016, p. 13), poucos são os brasileiros que admitem uma identidade verdadeiramente latino-americana.

Seja devido a um questionamento social no que diz respeito à relevância das relações entre países sul-americanos ou pela falta de reconhecimento das semelhanças historicamente construídas, no tocante a aspectos culturais, políticos e sociais (Tancredi, 2016, p. 13), o que se observa é uma grande resistência por parte da sociedade brasileira em reconhecer sua identidade regional e sua constante desvalorização. Segundo Tancredi (2016, p. 13), tal desvalorização é resultado de uma herança herdada dos tempos coloniais, no qual Portugal e Espanha, grandes potências europeias da época, pleiteavam o protagonismo político e social na região, frente a colonização do “novo mundo”. Nessa perspectiva, o Brasil, por haver sido colonizado pela coroa portuguesa, se manteve distante da influência dos demais países americanos, marcados pela forte imposição cultural dos colonizadores.

Ainda segundo a autora, tal cenário foi ainda mais intensificado após a conquista da independência dessas nações, uma vez que, no caso do Brasil, esse processo ocorreu de forma pacífica, mantendo uma boa relação com Portugal; em contrapartida, a independência da América hispânica foi marcada pela violência e instabilidade desses territórios, que posteriormente à conquista, se reconstruíram como países independentes e pouco civilizados,

desde o imaginário da sociedade brasileira da época, que passou a discriminar ainda mais esses povos (Tancredi, 2016, p. 14). Isso significa dizer, que o histórico de desprestígio da identidade latino-americana por parte do povo brasileiro está presente desde a base de construção dessa nação, demonstrando que a raiz do problema é ainda mais profunda do que se pode observar na atualidade.

Além disso, no contexto da construção das identidades culturais brasileiras, é evidente a influência europeia e, posteriormente, estadunidense, que impactam diretamente no distanciamento do Brasil em relação às nações hispânicas, que lutaram e seguem lutando para restabelecer aspectos culturais originários de seus povos, anteriormente apagados pela coroa espanhola durante o período de colonização. Essa dinâmica contrasta com a realidade brasileira, que, até os dias de hoje, enaltece um modelo cultural que se afasta de suas origens.

Logo, ao escolher a expressão "Soy Latinoamérica" como título principal, em alusão à canção da banda porto-riquenha Calle 13¹, buscamos evidenciar a identidade latino-americana como parte integrante das identidades brasileiras, uma vez que, as semelhanças culturais, sociais, políticas e econômicas que nos aproximam das nações hispânicas são incontestáveis. Desde uma história marcada pela colonização ibérica violenta, que resultou no apagamento dos povos originários, até a contínua busca por reconstrução econômica e social, demonstram que a relação entre Brasil e países hispano-americanos transcende a proximidade territorial, perpassando, em especial, aspectos linguísticos, ponto a ser discutido ao longo desta dissertação.

Além disso, outra justificativa relevante para a manutenção do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) no país, diz respeito à emergência do pensamento pan-hispânico, isto é, um movimento que visa a promoção da união e cooperação entre os países falantes de língua espanhola, estimulando a solidariedade e a colaboração cultural, política e econômica entre essas nações (Real Academia Española, 2023). Para tanto, esse movimento sugere a inserção do espanhol na educação básica brasileira, tendo em vista a relevância do idioma, especialmente no contexto do Mercosul, no qual o espanhol é uma das línguas oficiais, juntamente com o português.

Em síntese, a promoção do pan-hispanismo tem sido um argumento relevante na defesa do ensino do espanhol no Brasil; uma vez que esse movimento destaca a importância da língua espanhola não apenas como uma habilidade linguística, mas como um meio para

¹ Lançada em 2010, a canção premiada "Latinoamérica", composta e interpretada pela banda porto-riquenha Calle 13, apresenta de maneira artística a resistência do povo latino-americano ao longo de sua história contra a exploração colonial. A música destaca a busca por união entre as nações que compõem essa região, visando um futuro alternativo e mais promissor.

fortalecer laços culturais e promover a integração regional. A língua espanhola, nesse contexto, é vista como uma ferramenta que vai além da comunicação, desempenhando um papel fundamental na construção de identidades e representações sociais, especialmente no cenário educacional.

Tradicionalmente, a educação linguística brasileira tem sido guiada por uma lógica monolíngue e normativa que desconsidera as complexas interações entre indivíduos, diferentes línguas e cenários socioculturais variados. É, portanto, neste contexto que buscamos problematizar a visão de língua homogênea, adotando um posicionamento distinto. Nesse sentido, amparados pelos estudos contemporâneos da Linguística Aplicada² (in)disciplinar (MOITA LOPES, 2006), que não se limitam ao estudo de línguas como sistemas isolados, mas investiga como elas são utilizadas em diversas práticas sociais, incorporando influências transnacionais, transculturais e digitais. Uma vez que entendemos as línguas como dinâmicas e em constante transformação, influenciadas por contextos sociais, políticos e culturais distintos.

A linguagem, por sua vez, desempenha diferentes papéis, que variam de acordo com os objetivos propostos, sejam esses comunicativos, estruturais, discursivos, ideológicos ou relacionados às questões de poder. Porém, antes mesmo de destacar o papel que a linguagem desempenha nesta pesquisa, vale ressaltar que nosso foco é analisar os efeitos decorrentes do estabelecimento de políticas linguísticas (PL), tais como a promulgação da Lei 13.415/2017, a qual promoveu alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), além de resultar na publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que marcou definitivamente a retirada do espanhol no currículo nacional, naquele período, por intermédio da revogação da Lei 11.161/2005.

Esse processo evidencia a complexa interação entre políticas educacionais, língua e identidade, trazendo à tona os desafios enfrentados pelos profissionais dessa área de estado. Desse modo, compreendemos que as mudanças político-linguísticas e educacionais impactam diretamente na construção identitária e na representação social de docentes de língua espanhola, especialmente no contexto específico de Sergipe.

Dito isso, o conceito de linguagem a ser adotado para o desenvolvimento dessa investigação, vai muito além da “simples” função comunicativa ou estrutural, que se atém

² Na seção 5 desta dissertação trataremos com mais profundidade sobre a relação entre este trabalho de investigação e a área a qual está inserido, isto é, a Linguística Aplicada.

exclusivamente às questões técnicas e sistemáticas inerentes à língua e à linguagem, já que estas estabelecem uma neutralidade sobre o uso da língua e consequentemente da linguagem, que não condizem com a realidade a ser analisada. Para tanto, a linguagem será entendida ao longo dessa pesquisa como fruto das relações sociais, como parte fundamental para a construção das identidades, a qual impacta diretamente sob a representação dos indivíduos, conforme destacam Hall (2003; 2006 e 2016); Rajagopalan (2003) e Viana (2009).

Para além das questões identitária e de representação da língua, propostos nesta dissertação, é também importante destacar o papel da linguagem no tocante às políticas linguísticas que servirão como base documental para o trabalho aqui desenvolvido, visto que o estabelecimento de tais políticas e a retirada da obrigatoriedade do ensino de língua espanhola no Brasil não ocorreram de maneira neutra e sim como resultado do cenário político vigente nesse período, o que destaca a não neutralidade da língua.

Desse modo, fundamentados nos estudos de Viana (2009, p. 6), enfatizamos que “ A consciência que temos do mundo é mediada pela linguagem, que facilita ou cria obstáculos para o seu desenvolvimento. A linguagem não é apenas um produto técnico, neutro, acima das relações sociais. A linguagem é social. ”, tal fala destaca a função social da linguagem e a sua limitação no que diz respeito à neutralidade; aspectos fundamentais para uma pesquisa pautada na análise da adoção de determinadas políticas linguísticas públicas e suas influências sobre as identidades e representação de docentes de espanhol no cenário atual.

No que diz respeito à eleição da temática desta pesquisa, essa se deu por meio de um processo pessoal de identificação, visto que, como professora de Língua Espanhola, formada em uma universidade pública federal, em meio a um cenário político-linguístico conturbado para esse idioma, pude vivenciar empiricamente o fortalecimento do movimento Fica Espanhol no estado de Sergipe, ao lado de professoras/es, estudantes e dedicadas/os a causa que lutaram e seguem lutando pelo reconhecimento do espanhol no cenário local.

Ao ingressar, no ano de 2015, no curso de Letras- Português e Espanhol da Universidade Federal de Sergipe, período no qual este idioma ainda fazia parte do conjunto de disciplinas a serem ofertadas de forma obrigatória no currículo do ensino médio, havia uma perspectiva bastante positiva em relação à oportunidade de aprimoramento acadêmico e profissional dos estudantes que optaram por seguir tal carreira. Contudo, após um período bastante conturbado para o ensino de línguas estrangeiras, em especial, para o espanhol, consolidado pelas mudanças políticas ocorridas em decorrência do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e empossamento de seu Vice, Michel Temer, quem empreendeu uma série de mudanças políticas no país, a exemplo da publicação da MPV nº 746 e subsequente sanção da

Lei 13.415/ 2017, incertezas e questionamentos passaram permear as reflexões individuais e coletivas de discentes e docentes da área.

Nesse contexto, vale salientar, que pude identificar dois principais posicionamentos por parte dos licenciandos em Espanhol; o primeiro deles concerne aos graduandos que passaram a considerar a possibilidade de mudança de curso em favor da busca por estabilidade profissional e em segundo os que, inquietos com as repentinas mudanças estabelecidas pelo governo em vigência, se uniram ao movimento Fica Espanhol para lutar em vista da reversão de tais ações públicas.

Motivada pelo anseio de me tornar professora de Língua Espanhola, independentemente da situação vigente, fiz parte do último grupo e junto ao movimento Fica Espanhol Sergipe pude participar de diferentes ações proporcionadas pelo grupo de resistência estudantil e docente, a exemplo de minha participação na assembleia pública que objetivou debater sobre a relevância do idioma para as escolas sergipanas, bem como a participação em diferentes eventos que trouxeram como pauta a necessidade de resistir às medidas estabelecidas pela Reforma do Ensino Médio, como o evento promovido pela Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) no estado, ações que impactaram significativamente em minha formação, e me converteram em uma ativista da causa. Ou seja, ao finalizar a graduação me tornei muito mais que uma professora, mas também uma cidadã consciente da necessidade de lutar pelo direito de acesso ao plurilinguismo para os estudantes brasileiros, levando em consideração a pluralidade cultural e linguística que compõem nossa sociedade, a fim de formar indivíduos preparados para lidar com tal realidade de maneira integral e efetiva.

Foi, portanto, através dessa experiência que pude observar como políticas linguísticas públicas, em especial a Reforma do Ensino Médio, têm o potencial de impactar profundamente nas identidades e representações dos docentes afetados pelas alterações propostas por meio da reforma. Profissionais que passaram a questionar sua própria relevância profissional e social em decorrência de tal ação; mas que também passaram a reconhecer a importância do movimento Fica Espanhol para a construção/ reconstrução identitária dos membros envolvidos, os quais passaram a possuir um papel protagonista em meio a um processo de luta em resistência contra ações políticas, de forma inédita no cenário educacional do espanhol.

Para tanto, promoveremos a continuidade desta dissertação, na seção 2, onde abordaremos os procedimentos teóricos e metodológicos. O primeiro consistirá na discussão das noções de política linguística e, conseqüentemente, de planejamento linguístico que serão defendidas ao longo desta investigação. Isso se dará por meio da exposição e análise de

diversas ações governamentais que impactaram, de alguma forma, o ensino de Línguas Estrangeiras no cenário brasileiro; com a intenção de compreender os processos sociais que culminaram na presente conjuntura político-linguística no país. O segundo, a vista de entender a ações postas em prática para a concretização da presente pesquisa, desde o levantamento bibliográfico e documental, até o processo de realização das análises.

Além disso, na seção 3, alinhada aos objetivos propostos, delinearemos um panorama político-social no que concerne ao ensino de Língua Espanhola em território brasileiro. Destacaremos também o surgimento do movimento de resistência a essas ações, o movimento Fica Espanhol, com o intuito de analisar os processos político-ideológicos que contribuíram para o histórico de incertezas que caracteriza o ensino e aprendizagem do espanhol no Brasil.

Em seguida, na seção 4, concentramo-nos exclusivamente no debate sobre a influência dessas políticas linguísticas nas transformações das identidades e representações sociais dos professores de espanhol. Para esse fim, realizaremos a análise de documentos, matérias jornalísticas, posts em redes sociais e transcrições de reuniões realizadas por membros do Fica Espanhol junto a personalidades políticas sergipanas, a fim de aprofundar nossa compreensão sobre essas mudanças ao longo da história educacional sergipana. Por fim, na seção de considerações finais, apresentaremos uma breve conclusão sobre os aspectos discutidos, consolidando os principais pontos abordados ao longo da dissertação e das pretensões desta pesquisa.

1. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NO CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

A presente seção tem como finalidade apresentar os procedimentos teóricos e metodológicos aplicados para a realização da pesquisa científica em questão, a qual foi elaborada a partir da análise bibliográfica e documental, com intuito de descrever detalhadamente a trajetória político-linguística e social do ensino de Línguas Estrangeiras, em especial o ensino de Espanhol no Brasil. Além de apresentar o Estudo de caso como ponto de partida para a exploração do movimento Fica Espanhol como impulsionador do protagonismo docente em um período de incertezas linguísticas e educacionais.

Partindo, inicialmente, da análise bibliográfica e documental, a primeira resultante do levantamento teórico elaborado a partir da análise de literatura voltada, principalmente, às questões de Políticas Linguísticas, Planejamento Linguístico, Plurilinguismo e Ensino de Línguas Estrangeiras, com ênfase no Espanhol; e a última, posta em prática por meio do

estudo de Leis, Decretos, Projetos de Lei, Diretrizes, Parâmetros, Orientações, Currículos, entre outros, possibilitando a elaboração de um levantamento sócio-político no tocante ao ensino de espanhol no país.

Para Gil (2002) a pesquisa bibliográfica parte do estudo de materiais anteriormente publicados, sejam eles livros, teses, dissertações, artigos científicos, entre outros, de diferentes autores, que proporcionam a fundamentação da temática desenvolvida. Ainda conforme o referido, uma das grandes vantagens na adoção desse tipo de pesquisa é que essa amplia a percepção do autor sobre a temática investigada, uma vez que se utiliza de aportes teóricos elaborados em diferentes períodos, sobre distintos olhares. Semelhante ao estudo bibliográfico, a pesquisa documental utiliza-se de dados pré-existent, no entanto, em contrapartida, ela se baseia na análise de diferentes documentos “elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação” (Gil, 2017, p. 34), leis, decretos, orientações, parâmetros e currículos educacionais, no caso deste trabalho de investigação.

Como método de pesquisa para a concretização das atividades a serem descritas no tópico a seguir, a partir do qual analisaremos os impactos provenientes da instabilidade político-linguística do espanhol no currículo educacional para a representação social e construção/alteração das identidades de professores e professoras de língua espanhola no estado de Sergipe; utilizamos como base o estudo de caso, por intermédio da observação de matérias jornalísticas -a fim de analisar a representação social- depoimento postado nas redes sociais (instagram) do Movimento Fica Espanhol Sergipe; análise do primeiro capítulo da obra “A Língua Espanhola na Rede Pública Estadual de Sergipe: Projetos e Saberes Compartilhados”, que conta com a participação de figuras importantes para a manutenção da disciplina de espanhol no estado de Sergipe; bem como, a carta publicada pela ABH- com a intenção de verificar a influência do movimento sobre a formação e reconstrução identitária dos docentes envolvidos e/ou por ele impactados.

Vale salientar, ainda, que a escolha do Estudo de caso como procedimento metodológico para a realização da análise posteriormente descrita, parte do pressuposto de que a partir desse tipo de pesquisa o investigador tem a possibilidade de realizar o estudo aprofundado de um determinado fenômeno contemporâneo em seu contexto real de desenvolvimento (Gil, 2017; Yin, 2013), no nosso caso, o impacto das políticas públicas, linguística e educacionais e o fortalecimento do movimento Fica Espanhol Sergipe sobre a construção/ transformação identitária de docente e sobre a forma como passaram a ser representados socialmente. Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, essa possibilita

a “investigação das subjetividades” (Nunes, 2021, p. 12), a partir da descrição dos fatos observados ao longo do estudo.

Outrossim, os objetos de análise desta investigação, isto é, matérias jornalísticas, depoimento postado no Instagram do movimento Fica Espanhol Sergipe, o primeiro capítulo da obra "A Língua Espanhola na Rede Pública Estadual de Sergipe: Projetos e Saberes Compartilhados", e a carta publicada pela ABH, foram ferramentas essenciais para analisar as dinâmicas complexas que envolvem as identidades e representações dos profissionais docentes. As quais categorizamos no quadro resumitivo a seguir:

Objetos de Pesquisa	Categorias de Análise
Matérias Jornalísticas	• Descrição das principais questões abordados nos artigos referentes ao Movimento Fica Espanhol Sergipe; • Exploração das representações sociais construídas nos artigos jornalísticos sobre os professores de espanhol e o impacto das políticas educacionais na formação de suas identidades.
Depoimentos (Instagram e Cap. de livro)	• Identificação das narrativas e discursos referente aos impactos identitários provenientes do cenário político-educacional vigente; • Exploração dos relatos de figuras importantes no contexto educacional e suas percepções sobre a importância da disciplina de espanhol.
Carta da ABH	• Observação dos argumentos e reivindicações apresentadas na carta em relação às políticas educacionais e ao ensino de espanhol no Brasil. • Avaliação do impacto da carta na formação de opinião pública e nas decisões políticas relacionadas ao ensino de espanhol.

Quadro 1: Categorização de análise dos objetos de pesquisa.

Fonte: Elaboração da autora.

Primeiramente, a partir da análise dos artigos jornalísticos, buscamos observar o processo de construção da representação social de professores de espanhol frente à nova realidade vigente, entendendo as matérias como um retrato do imaginário social acerca da categoria. Em segunda análise, aos nos debruçarmos sobre os depoimentos extraídos de uma publicação anônima no instagram e o primeiro capítulo do livro “A Língua Espanhola na Rede Pública Estadual de Sergipe: Projetos e Saberes Compartilhados”, objetivamos, através

de diferentes vozes, compreender as distintas narrativas emergentes do fortalecimento do movimento Fica Espanhol no estado de Sergipe. É importante salientar, ademais, que a análise do capítulo anteriormente citado ofereceram *insights* valiosos através das vozes de figuras chave no cenário educacional sergipano. Um capítulo que não apenas contextualiza historicamente o ensino de espanhol na região, mas também revela as perspectivas e experiências de educadores envolvidos na manutenção da disciplina. Por fim, a análise da carta da ABH acrescentou uma dimensão política à pesquisa, explorando as demandas e reivindicações formuladas pela associação em relação às políticas linguísticas e ao reconhecimento do espanhol como língua estrangeira essencial no contexto educacional brasileiro, dando voz ao coletivo docente indignado com o cenário linguístico eminente,

No tocante às etapas para desenvolvimento da presente pesquisa, estabelecemos o seguinte cronograma: iniciamos a partir do levantamento da bibliografia e de documentos referente a diferentes políticas linguísticas, públicas e educacionais estabelecidas desde 1759, quando se tem registro oficial da primeira PL no Brasil, até os dias atuais; analisadas como o fito de compreender a evolução linguística e educacional do país. Foi, além disso, através dessa análise bibliográfica introdutória que pudemos delimitar os conceitos basilares a serem adotados ao longo do estudo, como veremos na seção posterior.

Em seguida, dando ênfase ao ensino de espanhol, construímos um repertório bibliográfico e documental sobre o ensino dessa língua, a fim de estabelecer de forma detalhada, de acordo com as possibilidades deste trabalho, a trajetória do ensino de língua espanhola no país; trajetória essa, marcada pelas incertezas, preconceitos e falta de visibilidade atribuída ao idioma ao longo da história nacional. Por meio da seleção de documentos oficiais, tais como leis, decretos, parâmetros e orientações curriculares e, em especial, o currículo sergipano, visto que, o trabalho em pauta traz como foco principal a realidade educacional de Sergipe; foi possível discutir o processo de inserção, descontinuidade, retomada e apagamento do espanhol desde 1919 até o presente momento.

Além disso, visando identificar a maneira pela qual os/as professores/as de língua espanhola passaram a ser representados socialmente após as mais recentes alterações envolvendo o ensino do idioma, sobretudo, após implementação da Reforma do Ensino Médio e fortalecimento do movimento Fica Espanhol; foi realizado o mapeamento de matérias publicadas em diferentes plataformas digitais, através de sites de busca, sobre ações desenvolvidas pelo movimento Fica Espanhol no âmbito sergipano. Logo, a partir das matérias “Audiência defende Língua Espanhola na Educação Pública”, “Iran Barbosa defende a permanência da língua espanhola no currículo escolar” e “Iran Barbosa participa de reunião

com representantes do Movimento Fica Espanhol Sergipe” publicada no site da Assembleia Legislativa de Sergipe (ALESE), bem como “Oferta de Língua Espanhola nas escolas estaduais será mantida” encontrada na página da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEDUC/SE), concretizamos a análise a ser apresentada posteriormente, à luz das teorias da representação.

Por fim, como já mencionado, objetivando compreender os resultados das ações desenvolvidas pelo Movimento Fica Espanhol sobre a construção e evolução das identidades docentes, foi publicado nos *stories* da página oficial do movimento sergipano o seguinte questionamento: Como as recentes mudanças político-linguísticas e fortalecimento do movimento Fica Espanhol influenciaram na construção/reconstrução de sua identidade como professor/a dessa língua?. Seguindo o processo dessa ferramenta, a pergunta ficou disponível para interação durante 24h e obteve uma resposta anônima³, a qual será cuidadosamente analisada na seção 4, levando em consideração as teorias de representação e identidades adotadas como base teórica.

Logo, no contexto desta dissertação, conduzida no campo da Linguística Aplicada, o objetivo é analisar a influência das escolhas político-linguísticas e educacionais, subjacentes de diferentes processos ideológicos e sociais, sobre a transformação identitária e representação social docente. Para tanto, recorreremos, a seguir, a debates sobre conceitos teóricos fundamentais que fornecerão uma base sólida para o desenvolvimento das reflexões propostas.

1.1 IDENTIDADES E REPRESENTAÇÃO DOCENTE

as identidades sociais são estruturadas ‘como uma língua’ no sentido de que podem ser articuladas em uma gama de posições contraditórias de um contexto discursivo ao outro (Mercer, 1990, p. 57)

A compreensão das identidades e representações dos docentes no cenário educacional contemporâneo é fundamental para explorar não apenas as complexidades individuais de cada profissional, mas também para compreender os reflexos mais amplos das dinâmicas sociais, políticas e culturais que permeiam o fazer educativo. Para tanto, neste capítulo nos debruçamos sobre as teorias das identidades e representação docente, em busca de entender como essas identidades são construídas, negociadas e representadas em diferentes contextos

³ É importante destacar que todas as respostas foram postadas anonimamente, uma vez que apenas o administrador da página possui acesso ao nome dos participantes da enquête, o qual se dispôs a auxiliar na pesquisa mantendo a discrição quanto aos envolvidos.

educacionais, considerando conceituações basilares que fundamentam este trabalho, levando-nos a analisar desde as interações discursivas até as influências políticas e institucionais que moldam o/os perfil/is social/is dos educadores. Ao explorar esses temas, pretendemos oferecer uma visão abrangente sobre como as identidades docentes se manifestam e são percebidas nos distintos contextos político-ideológicos em que estão inseridas.

Levando em conta que a prática docente emerge da interação entre indivíduos pertencentes a uma determinada sociedade, as discussões sobre identidades e representação docente destacam a complexidade das influências de diferentes culturas, ações políticas e relações sociais que moldam não apenas como os professores se percebem e são percebidos, mas também como eles exercem seu papel educativo. Além disso, esse processo está sujeito às ações políticas e educacionais que se concretizam em diferentes contextos sócio-históricos que perpassam o fazer pedagógico.

Ao retomarmos a reflexão proposta por Mercer (1990), disposta no início deste capítulo, destacamos a essência mutável das identidades sociais, uma vez que ao entendemos como uma construção dinâmica que se desenvolve e se transforma em resposta aos diferentes contextos discursivos e sociais, caracterizando-se como um processo contínuo de negociação e articulação, moldado pelas interações e pelos discursos que permeiam as vidas cotidianas.

Além disso, comparando as identidades sociais "como uma língua", Mercer (1990) nos lembra que assim como uma língua possui diferentes registros, dialetos e variações de acordo com o contexto e a audiência, as identidades sociais também podem ser articuladas de maneiras diversas dependendo do contexto social, cultural, político ou institucional em que se encontram os indivíduos. Isso implica que uma mesma pessoa pode se identificar e ser percebida de maneiras diferentes em diferentes situações, ou seja, pautados nas discussões propostas nesta dissertação, uma/um professora/r é também um ativista, um profissional e um cidadão que luta por seus direitos; como veremos ao longo desta pesquisa.

Ademais, amparados por Hall (2006, p. 13), percebemos as identidades como “uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Bem como Mercer (1990), Hall (2006) rompe com teorias tradicionais que defendiam uma visão de identidade fixa e estática, ao defini-las como uma construção contínua, sujeita a formação e transformações, moldadas por representações e interpelações culturais que se alteram em diferentes contextos sociais.

Considerando as identidades como uma "celebração móvel", Hall (2006) sugere, ainda, que estas não são determinadas apenas por fatores internos ou biológicos, mas são constantemente influenciadas e remodeladas por fatores externos. Isso inclui, por exemplo, a maneira como somos representados na mídia, nos discursos políticos, nas interações sociais e até mesmo nas estruturas institucionais em que estamos inseridos. Isso significa dizer que um/a professor/a pode se ver e ser percebido de maneiras diferentes ao longo de sua carreira, dependendo das expectativas da comunidade escolar, das políticas educacionais vigentes e das percepções da sociedade sobre a profissão docente. Este fenômeno pode ser observado empiricamente no caso, por exemplo, da autopercepção e percepção social de professores/as de Espanhol, antes e depois da desobrigatoriedade de oferta desta disciplina no currículo básico nacional.

Seguindo tais pressupostos teóricos, enfatizamos a necessidade de entender que as identidades, sejam elas sociais, culturais ou profissionais, não são pré-determinadas ou imutáveis, uma vez que o ser humano é uma espécie essencialmente interacional e multifacetada, cujas identidades são construídas através de diferentes contextos, sendo estas construídas e transformadas, não apenas por quem somos internamente, mas também pelas circunstâncias externas que enfrentamos, isto é, mudanças nas estruturas sociais, políticas ou econômicas podem influenciar significativamente como nos vemos e como os outros nos vêem, pois, como delinea Hall (2006, p.13) “à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis”.

Em se tratando de identidade sociais e profissional, recorremos a Dubar (2005), para corroborar com as pressuposições dos autores anteriormente citados, tendo em vista que esse aborda a identidade social como um processo dinâmico e relacional, que se desenvolve através das interações sociais e das experiências de vida. Ao argumentar que a identidade não se caracteriza como algo fixo e/ou pré-determinado e sim como um elemento sujeito que é constantemente construído e reconstruído ao longo da história do indivíduo, o autor reitera a percepção dinâmica e fluída que as identidades possuem, estando a mercê das relações com o outro, os papéis/ funções sociais que desempenham e pelas instituições às quais estão vinculados.

Ademais, no contexto profissional, o autor (Dubar, 2005), explora como os indivíduos internalizam normas, valores e práticas específicas associadas a uma profissão, e como esses elementos influenciam sua autoimagem e sua interação com o mundo do trabalho. A identidade profissional, portanto, não é apenas uma questão de habilidades técnicas ou

competências, mas também de uma identificação pessoal com o papel e os valores que a profissão representa.

Nesse viés, a construção das identidades dos docentes ocorre não apenas no fazer individual ou na formação e construção de suas habilidades técnicas, mas também através da sala de aula, das interações com colegas, alunos, famílias e comunidade, refletindo e reforçando as normas e valores presentes na sociedade. Essas dinâmicas não apenas impactam as práticas pedagógicas individuais, mas também influenciam as políticas educacionais e as estruturas institucionais que moldam o ambiente escolar.

Além disso, no que concerne aos debates sobre representação social destacamos que esta “constitui um modo de apreender o mundo social pela construção de um conceito para um dado objeto, a partir de sua percepção. Esse processo envolve, além da atividade cognitiva, crenças, valores e sentimentos” (Moscovici, 1978, *apud* Galindo, 2004). As pessoas não apenas “veem” ou “entendem” objetos sociais de maneira objetiva, mas também atribuem significados e valores a eles com base em suas experiências, valores culturais e contextos sociais específicos. Portanto, as representações sociais não são simplesmente reflexos da realidade objetiva, mas sim interpretações subjetivas e socialmente situadas.

Por outro lado, Chartier (2002) contribui para esse debate ao explorar como a representação social é mediada através de práticas culturais e discursivas, como a leitura, a escrita e outras formas de expressão simbólica. Ele argumenta que as representações sociais são moldadas por textos, imagens e outros artefatos culturais que circulam na sociedade. Esses artefatos não apenas refletem, mas também moldam e redefinem as representações sociais ao longo do tempo.

Assim, tanto Moscovici (1978) quanto Chartier (2002) destacam a complexidade e a dinâmica das representações sociais, enfatizando que essas são construções sociais que refletem e influenciam nossas percepções, crenças e valores. A citação em questão ressoa com suas teorias ao enfatizar que as representações sociais não são apenas produtos da atividade cognitiva individual, mas também são impregnadas de significados emocionais, éticos e culturais que são fundamentais para a compreensão do mundo social.

Para estes autores [Dubar 2005; Chartier 2002; Hall (2006) e Moscovici (1978)], as identidades e representações docentes são o resultado de diferentes interações sociais, contextos históricos, culturais e políticos que atravessam suas construções e remodelações. Partindo desta premissa, a retirada do espanhol do currículo escolar não apenas alterou o contexto de trabalho dos professores, mas também impactou profundamente suas identidades profissionais. Anteriormente, esses educadores se viam não apenas como transmissores de

uma língua estrangeira, mas também como mediadores culturais, promotores de entendimento intercultural e agentes de uma educação globalizada. Suas identidades eram, em parte, construídas em torno dessa missão educativa específica. Sendo assim, a partir da mudança na legislação educacional, esses professores enfrentam uma redefinição significativa de suas identidades profissionais, sendo desafiados a adaptar suas práticas pedagógicas e a reconfigurar suas identidades para se adequarem aos novos paradigmas educacionais e às expectativas sociais em evolução.

Para mais, as representações sociais dos professores de espanhol foram influenciadas por discursos políticos, mudanças curriculares e dinâmicas sociais mais amplas, refletindo não apenas como esses educadores se veem, mas também como são vistos pela sociedade e pelos próprios alunos. Portanto, buscando entender o processo de adaptação e transformação identitária dos professores de espanhol neste novo cenário educacional, consideramos não apenas as mudanças estruturais e curriculares, mas também as dimensões emocionais, profissionais e culturais envolvidas na construção e transformação de suas identidades e representações. Reconhecer a fluidez e a complexidade desses aspectos nos permite compreender melhor o impacto das políticas linguísticas, educacionais e sociais sobre esses profissionais, como será explorado ao longo deste estudo.

1.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

A influência política sobre o uso da língua em sociedade não é novidade na história das grandes e pequenas civilizações. Desde a invasão de colonizadores em território nacional, temos registros históricos da língua sendo empregada como forma de poder, a fim de privilegiar o uso de línguas europeias em detrimento das línguas indígenas utilizadas pelos povos originários desse território; nesse período, a ideia de homogeneidade linguística prevalecia como meio de modernização, enquanto a diversidade linguística era definida como um obstáculo a ser superado em favor da construção dos novos Estados-nação (Ricento, 2000). Os povos e territórios conquistados precisavam ser consolidados e a língua se constituía como importante ferramenta de unidade, já que, conforme destacado por Renan (1997), no século XIX, é o sentimento de pertencimento que faz com que a ideia da nação seja construída, e a língua é um grande aliado nesse processo de construção do ideário de um povo (Renan, 1997). Ideia que se confirma a partir do fragmento retirado de documentos provenientes da época:

Sempre foi maxima inalteravelmente praticada em todas as Naçoens, que conquistaraõ novos Dominios, introduzir logo nos Póvos conquistados o seu proprio idioma, por ser indisputavel, que este he hum dos meios mais efficazes para desterrar dos Póvos rusticos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiencia, que ao mesmo passo, que se intoduz nelles o uso da Lingua do Principe, que os conquistou, se lhes radica tambem o affecto, a veneraçãõ, e a obediencia ao mesmo Principe. (...) será hum dos principaes cuidados dos Directores, estabelecer nas suas respectivas Povoaçãoens o uso da Lingua Portugueza, naõ consentindo de modo algum, que os Meninos, e Meninas, que pertencerem às Escólas, e todos aquelles Indios, que forem capazes de instrucção nesta materia, usem da Lingua propria das suas Naçoens, ou da chamada geral; mas unicamente da Portugueza, na forma, que Sua Magestade tem recômendado em repetidas ordens, que até agora se naõ observáraõ com total ruina Espiritual, e Temporal do Estado (Directorio, p. 3-4, *apud* Brasília, 2008, p. 4).⁴

Nesse contexto de formação de Estados-nação, temos a construção da primeira política linguística (PL) a ser seguida no Brasil. Trata-se do Alvará de 1759⁵, responsável pela expulsão dos Jesuítas, grupo responsabilizado pelo insucesso na gestão educacional do território brasileiro, visto o papel da Companhia de Jesus na liberdade conferida aos indígenas, em razão da catequização, uso da Língua Geral⁶ e elaboração de documentos regulamentadores da língua dos povos originários, a exemplo da *Arte de Gramática na Língua Tupi*, produzida pelo Pe. José de Anchieta (1534-1597). Essa obra apresentava orientações para o uso da língua Tupi-Guarani, com o intuito de auxiliar no processo de catequização desses povos (Santos, 2022); ações que estavam em desacordo com o ideal de sociedade modernizada e monolíngua proposto pelas políticas da época.

A política linguística iniciada em 1759, que marca o início de uma das primeiras e mais importantes reformas político-linguísticas no cenário nacional, promoveu, além disso, a organização das primeiras orientações para um ensino regulado pelo Estado, com a estruturação de concursos públicos e contratação de professores, os quais deveriam se utilizar exclusivamente da Língua Nacional⁷ ou, também denominada, Língua do Príncipe, como parte do processo de civilidade dos povos conquistados, uma das principais metas estabelecidas pelo documento promulgado (Oliveira, 2022).

⁴ O trecho apresenta grafia correspondente à época de sua publicação.

⁵ O Alvará de 1758 corresponde à Lei do Diretório, documento publicado no dia 03 de maio de 1757 e ratificado em 27 de agosto de 1758, momento no qual sua aplicação se estendeu a todas as colônias portuguesas da época (Oliveira, 2022, p. 53).

⁶ Língua utilizada pelos jesuítas e ensinada aos indígenas como forma de facilitar a comunicação necessária para a catequização desses povos; no entanto, esta era entendida pela Coroa portuguesa como um obstáculo para o estabelecimento da língua portuguesa e como forma de privação da civilização dos povos autóctones.

⁷ Segundo Oliveira (2022, p. 55), a Língua Nacional corresponde à “Língua do Príncipe”, isto é, a língua dos colonizadores, nesse caso o Português, a qual era utilizada com a intenção de favorecer a construção de uma identidade nacional no território “conquistado”.

A utilização da Língua Portuguesa como base para o estabelecimento das atividades educacionais e de catequização, após a implementação da referida lei, estava estritamente ligada à necessidade de construção de uma identidade nacional⁸, uma das principais finalidades das nações colonizadoras, que buscavam construir uma sociedade unificada e homogênea (Hall, 2006, p. 60). E, para consolidação de tal intuito, viu-se, por parte do legislador, a necessidade de apagamento sistemático das variedades linguísticas que se faziam presentes nesse território (Oliveira, 2022 p. 55), a partir daí, foi proibida a utilização de qualquer outra língua além do português para realização dessas atividades sociais.

Além da Lei do Diretório, nesse período, foi promulgado um conjunto de outras leis que desencadearam a conhecida Reforma Pombalina da Instrução Pública, responsável pela sistematização desde os estudos menores até o universitário. Essa Reforma promoveu uma série de regulamentações a serem seguidas nas colônias portuguesas e que, conseqüentemente, afetaram o Brasil. O uso da língua portuguesa, e decorrente extinção dos estudos do tupi-guarani, foram as prioridades da Reforma em questão, tornando obrigatório o ensino de Português, a partir de 1771, quando, para que o estudo de Latim pudesse ser colocado em prática, eram necessários seis meses de estudo da língua da Coroa (Santos, 2022).

Com isso, é possível perceber que, dentre as influências educacionais provocadas pela Reforma Pombalina, responsável pela institucionalização e estatização do ensino (Gomes, 2019, p. 16), destacam-se uma série de políticas linguísticas desenvolvidas com a finalidade de implementar a homogeneidade linguística tão almejada pelas civilizações em desenvolvimento no período colonial, dando destaque ao ensino e uso formal da Língua Portuguesa em território brasileiro, retirando espaço de possíveis utilizações das línguas já existentes nessas terras. Foi iniciado, a partir daí, um processo de apagamento do multilinguismo vigente no período de pré-colonização portuguesa.

⁸ Para Hall (2006, p. 51- 56) o conceito de identidade nacional se faz presente no imaginário de uma nação que se identifica e se autodefine a partir de cinco principais aspectos: a narrativa da nação, que diz respeito às histórias contadas ao longo dos anos que “ simboliza ou representam as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação” (Hall, 2006, p. 52); a ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade, relativas às tradições originárias que são replicadas em diferentes períodos da história; invenção da tradição, correspondente a práticas realizadas de forma repetitiva com o intento de ensinar valores e normas de comportamento, que apesar de parecerem antigas, são invenções sociais mais recentes; o mito fundacional, que conta a história de origem de determinada nação; e, por fim as ideias de um povo que se relacionam e se complementam através de diferentes gerações. E no caso específico da colonização portuguesa em terras brasileiras, está principalmente ligada ao uso e reconhecimento de uma única língua, isto é, o português.

Posteriormente à Reforma Pombalina, a execução de uma nova reforma também promoveu impactos consideráveis sobre o ensino de línguas estrangeiras em âmbito nacional; estamos falando da conhecida Reforma Francisco Campos⁹, iniciada em 1931 e que objetivava a modernização do ensino secundário brasileiro a partir da implementação de uma série de medidas, tais como o acréscimo de anos para a conclusão do ensino secundário, sua divisão em dois ciclos (fundamental e complementar), frequência obrigatória às aulas, imposição de um sistema de avaliação dos estudantes e reformulação do sistema de inspeção federal (Dallabrida, 2009, p. 185).

No tocante ao ensino de línguas estrangeiras, através do estabelecimento de tal Reforma, foram previstos o ensino das disciplinas de Inglês, Alemão, Latim e Francês; essa última possuía um papel de maior relevância, visto o fato de ter sido implementada nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Já nos cursos complementares, o estudo das diferentes línguas correspondiam à escolha da área pretendida pelo discente, seja ela jurídica, medicina, farmácia ou odontologia, com exceção dos cursos de engenharia e arquitetura, que não ofereciam qualquer opção de língua estrangeira (LE) de forma obrigatória (Brasil, 1932). Mesmo com a oferta de distintas línguas estrangeiras a serem estudadas de forma obrigatória nos ciclos fundamental e complementar, ainda era a Língua Portuguesa a detentora de maior destaque no currículo educacional, já que seu aprendizado e oferta se tornaram obrigatórios em todos os anos do ensino fundamental, reafirmando os ideais nacionalistas defendidos pela administração pública brasileira da época.

Além das já referidas medidas, outorgadas pela Reforma iniciada em 1931, tem-se a implementação, pela primeira vez, de um método oficial de ensino “baseado no trabalho da oralidade na sala de língua estrangeira” (Gomes, 2019, p. 14), isto é, o Método Direto, que conferiu ao ensino de línguas diferentes práticas educacionais, voltadas para a naturalização de atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades orais. Assim, foi imposta a utilização da língua alvo desde o primeiro dia de aula, deixando de lado práticas tradicionais que utilizavam a tradução como parte do processo de aprendizagem, além do incentivo à utilização intuitiva da gramática por parte dos estudantes, conforme defendido por pesquisadores da época. Para que o ensino e aprendizagem das diferentes línguas ofertadas pelo Estado se consolidassem de maneira efetiva, foram ainda criados dois cargos de

⁹ A reforma leva o nome de seu encabeçador, o ministro Francisco Luís da Silva Campos, primeiro político a assumir o cargo de gestão do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública entre os anos de 1930 a 1932. Formado em advocacia, Francisco Campos deu início a sua vida política em 1919, como deputado estadual em seu estado de origem, Minas Gerais (FGV, 2018).

professores, um dirigente, responsável pelo ensino de forma mais geral e unificado e um auxiliar, responsável pelo acompanhamento individual dos alunos (Gomes, 2019, p. 18).

Contudo, a instituição do Método Direto não concedeu ao ensino de línguas estrangeiras a real efetividade pretendida com o seu estabelecimento, devido a diferentes fatores, tais como hábitos educacionais voltados ao tradicionalismo, conferidos pelo uso da tradução e utilização constante da gramática e, principalmente, devido à pouca carga horária conferida a essas disciplinas (Gomes, 2019, p. 18). Esses fatores nos levam a perceber que, apesar dessa Reforma se mostrar preocupada com a efetivação do ensino de línguas estrangeiras oferecido pelo Estado, na verdade suas ações mascararam políticas que reafirmam os planos de uma administração pública pouco interessada em políticas de desenvolvimento e incentivo ao plurilinguismo¹⁰, corroborando com a noção de política linguística homogênea e nacionalista defendida pelos colonizadores portugueses em tempos remotos da história nacional.

É importante destacar, portanto, que as interferências do Estado sobre questões linguísticas ao longo da história vêm oferecendo impactos consideráveis sobre a desvalorização do plurilinguismo e, conseqüentemente, ao ensino de línguas no Brasil, seja através do governo pombalino, que impôs a oficialização da língua portuguesa neste país, no século XVIII, ou por meio da administração de Francisco Campos, já no século XIX, quando o Estado, além de reformular toda a estrutura pedagógica, estabeleceu um método de ensino que moldava as práticas educacionais voltadas ao ensino de línguas estrangeiras nas instituições de ensino de todo o Brasil.

No entanto, ao longo de diversos estudos e anos de pesquisa que promoveram discussões essenciais para evolução dos debates voltados ao campo da política linguística, essas noções foram ampliadas, passando a reconhecer “as relações entre língua(s) e vida social [...] ao mesmo tempo [como] problemas de identidades, de cultura, de economia, de desenvolvimento [...]” (Calvet, 2007, p. 19). É, portanto, a partir desse ponto, que surge a noção de política linguística entendida como uma série de escolhas sociais realizadas de maneira consciente, no que diz respeito à relação entre línguas e sociedade, a qual se faz presente na realidade global e aponta para um avanço no desprendimento dos pensamentos monolíngues herdados por nações colonizadas. É nesse contexto, que a diversidade linguística passa a ser reconhecida como necessária à formação e relação entre diferentes idiomas,

¹⁰ “A competência plurilíngue e pluricultural refere-se à habilidade de usar línguas para propósitos de comunicação e tomar parte em interação intercultural, onde uma pessoa vista como um agente social tem proficiência, de níveis variados, em diversas línguas e experiência de diversas culturas” (Conselho Da Europa, 2001, p. 168).

transcendendo a visão estruturalista de língua como sistema homogêneo (Saussure, 2012), impulsionada pelos estudos na área da Sociolinguística, que passaram a entendê-la a partir das relações sociais estabelecidas entre diferentes comunidades linguísticas, demonstrando a inevitável heterogeneidade que a compreende.

Levando em consideração os pressupostos teóricos defendidos por Calvet (2007), a língua possui profunda relação com a vida social, desse modo, a elaboração de diferentes políticas linguísticas pode ocorrer no âmbito de diferentes grupos, já que esses possuem a possibilidade de debater tais temáticas em favor do desenvolvimento da língua. Contudo, é somente o Estado que detém poder e recursos necessários para elaboração e execução de um planejamento nessa área, quando falamos em políticas municipais, estaduais e/ou federais, já que as políticas linguísticas institucionais¹¹ ficam a cargo das instituições proponentes.

Tendo em vista tais definições, entendemos por política linguística, como campo de atividade, uma série de propostas sociais, elaboradas e aplicadas por grupos dominantes (Silva, 2021, p. 28), detentores de ferramentas jurídicas e legais, a fim de delimitar ações a serem tomadas para o desenvolvimento do uso da língua. Ao mesmo tempo, interpretamos a PL como campo de conhecimento, em uma perspectiva mais crítica, que a concebe como propulsora de debates que compreendem a língua muito além de uma visão comunicativa, mas que se preocupa também com as relações estabelecidas entre língua e sociedade, acarretando discussões que incluem aspectos discursivos, culturais, identitários e de desenvolvimento linguístico, princípios essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Além das definições anteriormente descritas, no que concerne os debates sobre política linguística, as discussões mais recentes que permeiam a pós-modernidade trouxeram também à tona o conceito de planejamento linguístico, noção que está fortemente ligadas a discussões voltadas às PL, visto que, planejamento linguístico refere-se à implementação prática dessas decisões políticas, elaboradas por diferentes grupos sociais e aplicadas pelo Estado (Calvet, 2002, p. 133), ponto a ser aprofundado na subseção posterior.

1.2.1 PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO

O Planejamento Linguístico – também denominado Planificação Linguística, Engenharia Linguística ou Tratamento Linguístico – está fortemente ligado às discussões

¹¹ Este trabalho é focado na análise de políticas linguísticas em esfera nacional, no entanto, não podemos deixar de ressaltar a relevância das políticas institucionais para o desenvolvimento políticas educacionais internas que serviram como modelo para o desenvolvimento linguístico-educacional no país, como é o caso dos planos de estudos elaborados para o Colégio Pedro II, a ser debatido mais adiante.

relativas a Políticas Linguísticas, uma vez que a implementação desses documentos, geralmente elaborados em um contexto nacional, demanda a elaboração sistemática de ações produzidas com o intuito de construir planos de trabalhos que organizem as pretensões políticas, a delimitação do público-alvo de sua abrangência, os métodos a serem postos em prática em favor de sua aplicação, a articulação das ações a serem desenvolvidas, os atores responsáveis pelo processo de efetivação da PL, os modelos para acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos, o cronograma de aplicação, o orçamento estimado, os indicadores a serem alcançados e, por fim, uma forma de avaliação correspondente ao processo de cumprimento da PL (GPLIES *apud*. Gomes, Santos, 2023, p. 24)¹² elementos estes produzidos através da execução de um planejamento linguístico.

Segundo Calvet (2007, p. 12- 20), a partir do ano de 1959, por meio da publicação de uma pesquisa desenvolvida por Einar Haugen¹³ acerca dos desafios linguísticos de uma Noruega pós-colonização dinamarquesa, tem-se registro dos primeiros estudos voltados para o debate sobre planejamento linguístico¹⁴, os quais estavam especialmente preocupados com a resolução de problemáticas linguísticas de nações recém-descolonizadas em busca de desenvolvimento. Nessa época, era, portanto, dever do Estado-nação implementar políticas linguísticas para desenvolvimento da língua oficial e controle do multilinguismo, que impunha prejuízos para a evolução de tais nações.

Além disso, os estudos preliminares desenvolvidos naquele período definiam a planificação linguística como um produto da elaboração de ortografias normativas, de gramáticas e de dicionários com orientações para a utilização oral e escrita de uma língua; é somente em 1966 que tais ideias são interpeladas por Haugen (1959), que passa a questionar a abrangência de tal definição, já que, segundo ele, tais produtos tratavam apenas dos resultados das ações adotadas por planejadores linguísticos em um determinado contexto (Souza; Pereira, 2016, p. 170).

As ideias sobre planejamento linguístico como dispositivo unificador tiveram início no campo da gestão econômica e sua aplicação surgiu a partir do modelo proposto,

¹² Nessa fala, os autores citam a definição de Planejamento Linguístico defendido pelo Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Superior, que, apesar de estar ligada às discussões sobre políticas de internacionalização do ensino superior, abrange todo processo de implementação de Políticas Linguísticas por nós entendido como Planejamento Linguístico.

¹³ Para Haugen (1959, p. 08), planejamento linguístico é entendido como “atividade de preparar uma ortografia, gramática e dicionário normativos para a orientação de escritores e falantes em uma comunidade de fala não homogênea”.

¹⁴ Apesar de ser o propulsor do uso do termo *language planning*, na tradução para português, planejamento ou planificação linguística, Cooper (1997) aponta que não foram os estudos publicados por Haugen que originaram as discussões sobre esse tema. Anteriormente a ele, Miller (1950) utilizou o termo “engenharia linguística” para discutir questões semelhantes.

inicialmente, por Herbert Simon, que dividia a planificação linguística em quatro etapas: o diagnóstico de um problema, a concepção das soluções possíveis, a escolha de uma das soluções e, por fim, a avaliação da solução tomada (Calvet, 2007, p. 22). Essa divisão também serviu como inspiração para os estudos desenvolvidos por Haugen (1959).

Diante disso, é possível perceber uma concepção de planejamento linguístico como ação do Estado, o qual detinha poder integral e meios para a implementação de tais ações, voltadas para o reconhecimento de um problema linguístico, geralmente relacionados à comunicação ou a falta dela; a qual estava especialmente ligada à elaboração de diferentes soluções, sejam elas direcionadas à comunicação ou à expressão; análise da ação mais adequada a ser tomada e fiscalização de seus resultados, em favor das preferências políticas de seus administradores (Haugen, 1959, *apud* Calvet, 2007, p. 22-24). Este fato comprova um posicionamento político linguístico direcionado à resolução de obstáculos sociais relativos ao uso da língua, como salienta Calvet:

Há de fato, em tudo isso, a exportação e a aplicação mecanicista de modelos utilizados na economia liberal e na administração de empresas, sem nenhuma análise sociológica das relações de força que se encontram em jogo. Nessa época, o planejamento linguístico se limitava essencialmente à proposição de soluções concernentes à padronização das línguas, sem que os vínculos entre línguas e sociedades fossem verdadeiramente levados em conta (Calvet, 2007, p. 25).

Nota-se, ao analisarmos a fala do autor, que os estudos desenvolvidos por Haugen (1959), embora tenham proposto a utilização de um novo sintagma e sua popularização, não promoveram uma real evolução dos conceitos defendidos por estudiosos predecessores. Longe disso, houve apenas a transferência de pensamentos herdados dos campos econômicos e administrativos; deixando de lado discussões inerentes à sociolinguística, como o controle democrático por parte dos Estados, o plurilinguismo, a relação entre as línguas e a crítica às questões de força e poder, no que se refere à implementação de diferentes políticas linguísticas (Calvet, 2007, p. 25).

Já em 1969, dez anos após a primeira definição de planejamento linguístico realizada por Haugen (1959), pesquisas iniciadas por Kloss (1969)¹⁵ principiaram a diferenciação entre planejamento linguístico de *corpus* e planejamento de *status*, o primeiro relativo às intervenções na composição da língua, isto é, criação de uma escrita, construção de neologismos, padronização, elaboração de instrumentos linguísticos como gramáticas, dicionários, ortográficos, manuais etc.. Já o planejamento de *status* refere-se às interferências

¹⁵ Heinz Kloss, *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report*. Quebec: CIRB, 1969.

legislativas e governamentais sobre as funções da língua, ao *status* social que ocupa e suas relações com outros idiomas, seja através da sua oficialização, sua eleição no funcionamento estatal, escolha de determinadas línguas a serem ensinadas na escola, sinalizações em placas, ruas etc. (Calvet, 2007, p. 29). Essas definições ampliaram os debates sobre Política Linguística e, ao mesmo tempo, promoveram o desprendimento de abordagens primitivas que, por muito tempo, limitaram as discussões sobre planejamento linguístico no âmbito da ciência.

Voltemo-nos o olhar para a noção de planejamento de *status*, tendo em vista sua relevância para o estabelecimento de PL na contemporaneidade. Primeiramente, é válido destacar que “uma língua é investida de certo status comunicativo em virtude de regras convencionais de uso linguístico” (Cobarrubias; Fishman, 1983, *apud* Severo, 2013, p. 457)¹⁶, isso significa dizer que o fito do planejamento de *status*, relativo ao prestígio conferido a uma língua, deve atuar na compreensão e intervenção sobre as regras de “designação e funcionamento das línguas que as categorizam como língua nacional, oficial, de trabalho, co-oficial, oficial no âmbito municipal, língua de ensino[...], língua com funções jurídicas, línguas artísticas, religiosas” (Severo, 2013, p. 457), entre outras.

Consoante a mesma autora, o *status* de prestígio conferido a determinadas línguas através de sua categorização não se dá de forma neutra, isto é, baseada em estudos científicos que justifiquem sua designação, pelo contrário e conservando os mesmos princípios de realidades anteriores, tal processo se dá de forma arbitrária, seguindo os critérios de escolha conferidos àqueles que possuam poder político para isso. Diante do exposto, tais ações acabam provocando a instauração e conservação de “hierarquias, (que) refletem/constroem desigualdades linguísticas e sociais, aproximam ou distanciam grupos, favorecem certas comunidades linguísticas em detrimento de outras, instauram práticas legitimadoras de certas línguas e de apagamento de outras, etc. (Severo, 2013, p. 457). Sendo assim, o *status* social conferido a uma língua pode promover impactos positivos sobre esta, mas, em contrapartida, pode provocar efeitos negativos sobre outras que não passaram por esse processo de identificação social hierárquica.

Em concordância com os estudos desenvolvidos em meio a este trabalho de investigação, um exemplo claro de planejamento de *status*, conceito debatido nesta seção, diz

¹⁶ “a language is vested with a certain communicative status by virtue of conventional rules of language use.”; Cobarrubias, J.; Fishman, J. A. (Org.). **Progress in language planning: international perspectives**. Berlin: Mouton, 1983.

respeito à implementação da Lei 11.161/2005¹⁷ que conferiu ao Espanhol o *status* de língua de ensino a partir de sua inserção como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio, em conformidade com o cenário político-social vigente naquele período, em vista do estreitamento das relações econômicas, sociais e culturais provenientes da emergência do MERCOSUL¹⁸ e estabelecimento de políticas voltadas para a integração dos interesses entre países sul-americanos, conforme será visto mais adiante.

Concomitante às primeiras problemáticas discutidas no campo da política e planejamento linguístico, desenvolve-se uma nova área da ciência da língua, a Sociolinguística, que se estabelece com base na noção de línguas heterogêneas, colocando em evidência a necessidade de debater sobre a formulação e execução de ações e pesquisas linguísticas preocupadas com a valorização da diversidade linguística vigente no mundo atual. Além disso, tais estudos impulsionaram o surgimento do conceito de plurilinguismo e multilinguismo, o primeiro relativo ao conhecimento de diferentes línguas por um mesmo indivíduo, já o segundo, referente à “coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade” (Conselho da Europa, 2001, p. 23). No documento produzido pelo Conselho da Europa (2001, p. 23)¹⁹, o conceito de Plurilinguismo está estritamente relacionado à diversidade cultural e identitária dos indivíduos, o que justifica a adoção de tal termo como base para as discussões linguísticas a serem apresentadas a seguir.

1.2.2 PLURILINGUISTICO: A GESTÃO LINGUÍSTICA EM ESFERA NACIONAL

Durante a realização dos primeiros estudos linguísticos, seus investigadores mostravam-se exclusivamente preocupados com pesquisas voltadas às intervenções na/sobre a língua, sem uma preocupação com a problematização das relações entre língua, história e sociedade (Calvet, 2007, p. 37-38). Porém, no decorrer da evolução dos estudos na área da sociolinguística, bem como a partir do reconhecimento da inegável diversidade linguística presente no mundo contemporâneo, tem-se início os debates sobre o conceito de

¹⁷ A Lei 11.161 corresponde à conhecida Lei do espanhol, sancionada em agosto de 2005, em meio à gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva, atualmente revogada pela lei nº 13.415, de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 19 de março de 2023.

¹⁸ O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) é um processo de integração entre países sul-americanos, estabelecido em 1991 a partir do Tratado de Assunção para a Constituição de um Mercado Comum, e inclui as seguintes nações: Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai, Bolívia e Venezuela. Esse Tratado tem “como objetivo principal propiciar um espaço comum que gerasse oportunidades comerciais e de investimentos mediante a integração competitiva das economias nacionais ao mercado internacional.” (MERCOSUL, 2013)

¹⁹ Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação. Publicado em 2001 pelo Conselho da Europa, na versão portuguesa. Disponível em: <https://area.dge.mec.pt/gramatica/quadro_europeu_total.pdf> Acesso em: 12 de mar. 2023.

plurilinguismo, já que é por meio dele que a articulação entre diferentes línguas ou diferentes variações de uma mesma língua se fazem efetivas.

É, portanto, somente no início de 1960 que começam a surgir as primeiras investigações focadas na tentativa de equacionar situações plurilingues (Calvet, 2007, p. 38), especialmente após a primeira publicação de um artigo escrito por Charles Ferguson (1959)²⁰, a partir do qual, o autor buscava investigar a relação de coexistência entre duas variedades linguísticas presentes em um determinado território, a exemplo do árabe clássico/ árabe dialetal, alemão-padrão/ alemão suíço etc. Este artigo impulsionou diversas publicações posteriores de autores que se debruçaram sobre o conceito de diglossia²¹, a fim de entender os possíveis desdobramentos provenientes das relações entre diferentes línguas ou das diferentes formas de uma mesma língua. Conceito que abriu portas para a promoção de uma série de pesquisas posteriores, ligadas à necessidade de compreender a diversidade resultante do contato entre diversas línguas ou entre variedades de um mesmo idioma.

No contexto da União Europeia, a criação da Comissão Europeia (CE), instituição focada no desenvolvimento econômico europeu, viabilizou o ensino de línguas estrangeiras nesta região, com a intenção de alcançar os ideais econômicos pretendidos pela organização, através da mobilidade e da integração europeia (García, Otheguy, 2019, p. 21). Outrossim, a constituição do Conselho Europa, entidade concentrada na defesa dos direitos humanos, mais especificamente na Unidade de Política Linguística do Conselho da Europa, responsável pelos primeiras compreensões sobre a distinção entre os termos plurilinguismo como uma competência individual e multilinguismo como um fenômeno social (García, Otheguy, 2019, p. 21), promoveram uma série de mudanças significativas no âmbito da sociolinguística no século XX.

Ambas as instituições defendiam a ideia de uma sociedade plurilíngue, a partir do incentivo à aprendizagem de diferentes idiomas por parte da população europeia. García e Otheguy (2019, p. 21), destacam em seu artigo “*Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences*”, que o Conselho Europa entende o plurilinguismo desde duas diferentes perspectivas, uma que o define como a capacidade de “usar línguas para fins de comunicação e para participar de ações interculturais, nas quais uma pessoa, vista como um agente social, tem proficiência, em graus variados, em vários idiomas e experiência em várias

²⁰ Charles Ferguson, Diglossia, in *Word*, nº 15, 1959.

²¹ Para Calvet (2007, p. 38) “considera-se que há diglossia cada vez que se manifesta uma repartição funcional de usos entre duas línguas ou entre duas formas de uma mesma língua”.

culturas” (Conselho Europa, 1996, *apud.* García, Otheguy, 2019, p. 21)²². A partir de tal definição, o plurilinguismo é entendido como uma competência inerente ao indivíduo, que é capaz de adquirir e utilizar seu repertório linguístico em diferentes contextos comunicativos, através do conhecimento de outros idiomas e/ou variedades que favorecem seu contato com diversas realidades interculturais, uma vez que a língua é compreendida como um meio de acesso às manifestações culturais presentes ao redor do mundo (Conselho Europa, 2001, p. 25).

A segunda noção de plurilinguismo defendido pela organização o entende como um valor educativo que pode levar os falantes a valorizarem as diferentes variedades linguísticas, próprias e de outros indivíduos, que integram ou não a sua comunidade. Contudo, diferentemente da noção que o concebe como competência, no caso do plurilinguismo como valor, o Conselho Europeu destaca que tal capacidade deve ser desenvolvida e estruturada em um ambiente escolar, uma vez que essa consciência não se dá de forma automática (Conselho Europa, 2001, *apud.* García, Otheguy, 2019, p. 21). Logo, o propósito dessa entidade governamental europeia é favorecer uma educação plurilingue que promova a tolerância linguística, aumentando a conscientização acerca da diversidade inerente à língua e promoção de uma cidadania democrática (Conselho Europa, 2003, p. 16), a partir do fomento ao ensino de línguas adicionais, sejam elas europeia ou de migração.

Já em territórios nacionais, mais tardiamente que a história europeia, mas de igual forma promovendo impactos significativos sobre o ensino de línguas adicionais no século XX, ocorreu a criação do Mercosul, união entre países sul-americanos para o estreitamento das relações políticas e econômicas entre os países integrantes do grupo, que impulsionaram o surgimento de novos movimentos migratórios, novos fatos demolinguísticos e novas concepções para o ensino de línguas estrangeiras (Oliveira, 2008, p. 8), que restabeleceram os debates sobre a necessidade e benefícios da implementação de uma educação plurilingue em um país tão diverso quanto o Brasil, questão a ser enfatizada mais à frente.

Logo, não se pode negar a grande influência que diferentes comunidades linguísticas possuem sobre as transformações práticas da língua, experimentadas ao longo da história da humanidade, sejam elas conscientes ou inconscientes. Por isso, e levando em consideração a

²² “*The intrinsic capacity of all speakers to use and learn, alone or through teaching, more than one language. The ability to use several languages to varying degrees and for distinct purposes is defined in the Common European Framework of Reference for Languages (1996, 168) as the ability ‘to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural action, where a person, viewed as a social agent, has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures.’ This ability is concretized in a repertoire of languages a speaker can use. The goal of teaching is to develop this competence (hence the expression: plurilingualism as a competence)*”.

multiplicidade linguística estabelecida através da relação entre diferentes grupos de falantes, Calvet (2002), destaca também que, a fim de manter a efetividade da comunicação entre essas diferentes comunidades, existem dois tipos de gestão do plurilinguismo:

um que procede das práticas sociais e outro da intervenção sobre essas práticas. O primeiro, que chamaremos de gestão *in vivo*, refere-se ao modo como as pessoas, cotidianamente confrontadas com problemas de comunicação, os resolvem. [...] Mas existe outra abordagem dos problemas do plurilinguismo ou da neologia, a abordagem do poder. É a gestão *in vitro*: em seus laboratórios, linguistas analisam as situações e as línguas, descrevem-nas, constroem hipóteses sobre o futuro das situações, proposições para regular os problemas; depois os políticos estudam as hipóteses e as proposições, fazem escolhas, aplicam-nas. (Calvet, 2002, p. 134- 135, grifos do autor).

Nesse viés, a gestão do plurilinguismo pode ocorrer a partir da gestão *in vivo*, correspondente à proposição “natural” e social de problemas linguísticos por parte dos falantes dessa língua; a exemplo do portunhol, um movimento linguístico que deu origem à palavras, a partir da justaposição de radicais pertencentes a duas diferentes línguas de mesma origem, com a finalidade de estabelecer a comunicação efetiva desses falantes nas fronteiras entre Brasil e países hispano falantes. A partir desse exemplo, podemos observar um caso claro de translíngua²³ que se estabelece como uma prática de resistência (MEGALE, ROCHA, 2021, p. 2); posto que, seu surgimento ocorreu a partir da interação entre diferentes idiomas em territórios fronteiriços, se contrapondo às ideologias monolíngues apregoadas ao longo da história nacional, que por muito tempo postularam a ideia de que línguas oficiais- em nosso caso, o português- não poderiam sofrer alterações ou mesclas, a fim de preservar a identidade nacional que se estabelecia através da homogeneidade linguística e cultural de um povo. (Canagarajah, 2013).

O portunhol é, portanto, uma construção linguística advinda da necessidade de comunicação e interação entre nações com diferentes idiomas; a partir daí é válido destacar que, no caso do portunhol, “a comunicação está assegurada graças a ‘criação’ de uma língua a qual não está relacionada a nenhuma decisão oficial, decreto ou lei; ela é simplesmente o produto de uma prática.” (Calvet, 2002, p. 134). Nesse mesmo sentido, podemos exemplificar também o movimento #Fica Espanhol, que se caracteriza como um movimento de resistência ao monolingüismo proposto pela Reforma do Ensino Médio; o qual, assim como o portunhol, se origina por meio de um movimento natural envolvendo professores, estudantes e

²³ A translíngua diz respeito aos estudos linguísticos que vão além do plurilinguismo, já que entende a língua como heterogênea, multifacetada e propícia a alterações estabelecidas pelas práticas sociais (Megale, Rocha, 2021).

personalidades do governo, em defesa da permanência do trabalho com o idioma nas escolas brasileiras, a fim de fomentar o plurilinguismo nessa região, tema que iremos dialogar mais adiante.

O autor também menciona outro tipo de gestão, uma abordagem do poder, denominada como gestão *in vitro*, que se dá por meio da análise linguística em laboratórios por linguistas que desenvolvem hipóteses para a resolução de problemas atuais ou futuros relativos à língua. Após o estudo dessas hipóteses e proposições, são realizadas escolhas políticas, as quais são aplicadas para observar sua relevância e efetividade (Calvet, 2002, p. 135). Levando em consideração tal definição, podemos exemplificar, por meio da implementação federal da Lei 13.415/2017, popularmente conhecida como Reforma do Ensino Médio, que apesar de não ser uma política exclusivamente linguística²⁴, estabeleceu influência sobre o ensino de língua estrangeira em esfera nacional, tema a ser tratado ao longo deste trabalho de investigação.

1.3 PARA ALÉM DAS REFORMAS: MARCOS POLÍTICO-SOCIAIS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Retomando a concepção de política linguística e tendo como base o conceito defendido por Mariani (2002, p. 78), entendemos que a implementação de tais ações resultam “das condições históricas das relações entre as línguas num preciso espaço-tempo de práticas”. Desse modo, debater a formulação e aplicação social de uma determinada política linguística pressupõe, além disso, compreender a “complexidade histórico-linguística” (Mariani, 2003, p. 78) que fomentou a realização da PL, de modo a entender as motivações ideológicas que impulsionaram determinadas escolhas em diferentes contextos históricos e sociais que, de alguma forma, afetaram a trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil até os dias atuais.

Além das reformas educacionais já mencionadas, ao longo dos anos, a cena educacional linguística muito foi impactada pelas escolhas políticas realizadas de forma direta ou indireta nesse setor. Essas mudanças de cenário podem ser percebidas pelo estabelecimento de reformas sócio-políticas e educacionais, pela publicação de planos de ensino, orientação e

²⁴ A Lei 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, é, na verdade, uma política pública educacional desenvolvida com o objetivo de reformular o ensino brasileiro e que, conseqüentemente, promoveu alterações sobre o ensino de línguas neste país.

diretrizes curriculares, ou pela implementação de medidas legislativas voltadas para a instauração de práticas educacionais em âmbitos públicos e privados (Figura 1).

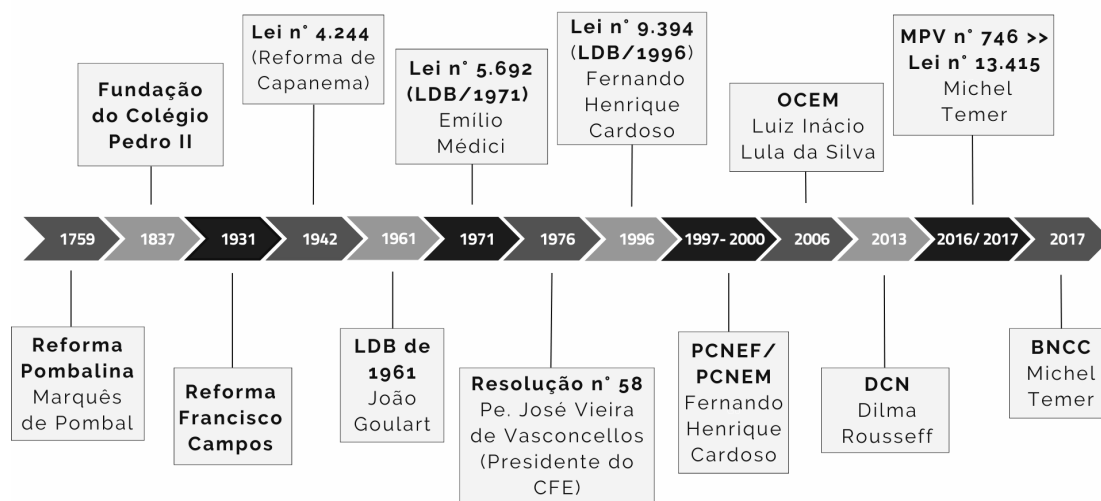


Figura 1: Panorama sócio-político do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.
Fonte: Elaborado pela autora com base nas pesquisas realizadas.

O esquema disposto acima corresponde a um pequeno resumo do panorama sócio-político instaurado no Brasil ao longo da publicação de diferentes arquivos legais relativos ao ensino de línguas estrangeiras, tais como as reformas políticas já exploradas no decorrer deste trabalho de investigação (Reforma Pombalina e Reforma Francisco Campos), bem como a apresentação de outras peças legislativas, como a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que desencadeou a conhecida Reforma Capanema, em 1942, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em suas diferentes versões (1961; 1971; 1996), a Resolução de 1976, a Medida Provisória (MPV) nº 746 e a Lei nº 13.415, referente à Reforma do Ensino Médio. Foram também inseridos documentos orientadores do ensino, como os Parâmetros Curriculares, Orientações Curriculares, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que serão discutidas nos tópicos posteriores, a fim de se entender o cenário político e socioeconômico que motivou o estabelecimento dessas ações governamentais.

1.3.1 FUNDAÇÃO DO IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO II

Quando pensamos em políticas linguísticas iniciadas em solo brasileiro, precisamos dar destaque à criação do Imperial Collegio de Pedro II (Figura 2), em 1837, no Rio de Janeiro, evento marcante para a institucionalização da educação linguística no Brasil, em

especial para o ensino de línguas estrangeiras, que passou a fazer parte do plano de estudos de uma instituição pública de ensino nacional. Anos após a concretização das Reformas Pombalinas, que empreenderam o ensino público laico, mas ainda mantendo o olhar voltado para a consolidação de uma identidade nacional, a fundação do Colégio de Pedro II, estruturado conforme o padrão europeu de educação secundária, inaugurou a primeira instituição oficial do Brasil, criada com o propósito de servir como modelo institucional a ser seguido em todo o território brasileiro, além disso, "seu plano de estudos se tornou uma base para a organização das demais províncias" (Santos, 2019, p. 23).



Figura 2: Imagem da Igreja de S. Joaquim e da antiga sede do Externato de Pedro II.
Fonte: Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro, de Joaquim Manoel de Macedo, 1860.²⁵

Por se tratar de uma instituição modelo, a publicação dos Estatutos do Colégio Imperial, entre os anos de 1838 e 1911, assim como o estabelecimento dos planos de ensino da instituição, publicados por meio de portarias governamentais, refletiam a situação político-linguística vigente naquele período (Braga da Silva, 2021, p. 145). Tais documentos atuavam como políticas linguísticas institucionais, pois seu objetivo era normatizar o tipo de ensino a ser empreendido no contexto dessa instituição, com ações locais a serem executadas. No entanto, devido ao papel designado ao colégio, essas políticas tiveram alcance nacional, caracterizando-se, pois, ao mesmo tempo, como políticas linguísticas institucionais e nacionais, propiciando impactos relevantes sobre a educação pública e privada em todo o Brasil.

O Collegio de Pedro II ofereceu, ao longo de sua história, o ensino de diferentes idiomas, entre eles as línguas clássicas, isto é, latim e grego, além das línguas modernas: inglês, francês, alemão, italiano e, mais recentemente, também começou a ofertar a disciplina de língua espanhola, em favor do cenário político instaurado nesse período. O estudo de

²⁵ Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/326-imperial-colegio-de-pedro-ii>
Acesso: 11 de jun. de 2023.

línguas estrangeiras esteve pautado, principalmente, em um viés instrumental, visto que estudar um outro idioma objetivava sua utilização como ferramenta de apoio para acessar conhecimentos advindos de outros países e que não haviam sido traduzidos para o português. Segundo Santos (2019),

entre os anos de 1850 e 1898, foram elaborados onze diferentes programas de ensino para a instituição. Cada programa explicitava metodologia e compêndios a serem adotados para o ensino das línguas vivas nos mais variados anos de instrução, e traziam também orientações para os professores. O foco destes programas era o ensino da língua através da leitura, tradução e versão, tendo os últimos, a partir dos programas de ensino de 1877 e 1878, iniciado um discreto trabalho de oralidade. (Santos, 2019, p. 24)

Apesar das pretensões reduzidas que imperavam sobre a educação linguística naquela fase da história, a fundação e estabelecimento do Collegio de Pedro II, como instituição padrão do Brasil, acarretou influências positivas sobre o ensino de línguas estrangeiras no âmbito nacional, uma vez que os programas de ensino elaborados e postos em prática pela instituição conferiram espaços consideráveis para a inclusão do ensino de diferentes idiomas, não somente no campo institucional, mas também em toda esfera educacional brasileira; e, levando em consideração o papel de modelo a ser replicável, a ideia de valorização de várias línguas não seria restrita ao Rio de Janeiro. É importante destacar, no entanto, que, de acordo com Santos (2019), apesar de ter sido planejado para servir como modelo a ser reproduzido nas demais instituições educacionais do Brasil, esse feito não foi integralmente concretizado.

1.3.2 PUBLICAÇÃO DA PRIMEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO (LDB/1961)

Um grande marco legislativo que causou impacto sobre o ensino de língua estrangeira ocorreu, em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), instituída pelo governo de João Goulart²⁶, que se tornou um dos maiores marcos para o ensino brasileiro, estruturando a educação desde o nível básico ao superior. Nesse documento, destaca-se o desaparecimento legal do ensino de línguas estrangeiras, visto a não menção a componentes curriculares voltados a esta área ao longo do texto da lei. Tomando como base os princípios

²⁶ Formado em Direito pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Porto Alegre, João Belchior Marques Goulart teve uma longa carreira política no estado do Rio de Janeiro, onde atuou como Deputado até chegar aos cargos federais, trabalhando em diferentes momentos de sua trajetória como deputado, ministro, vice-presidente e, posteriormente, presidente, após renúncia de seu predecessor, Jânio Quadros, em 1961. Já em 1964 foi destituído do cargo presidencial, em razão do golpe militar empreendido neste ano (BRASIL, 2018).

vigentes na Constituição Nacional, a Lei 4.024/1961²⁷ previa normatizar o ensino formal da educação básica brasileira. Além disso, para Hidalgo e Vinhas (2021), a proposição de tal lei

pretendia valorizar a educação técnico-profissional. As línguas estrangeiras perfazem o rol de disciplinas optativas do currículo escolar, cuja oferta ficou a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação, recém institucionalizados. O fato de as línguas estrangeiras não constarem na Lei corrobora com a diminuição da sua oferta, apontando para sua pouca relevância na formação dos estudantes (Hidalgo; Vinhas, 2021, p. 507).

Para tanto, é notório que a atribuição do papel de eleger disciplinas optativas, incluindo ou não línguas estrangeiras a serem ofertadas pelas escolas, conferida a Conselhos Estaduais, evidenciou o pouco interesse político-social e ideológico do governo da época para a promoção de uma educação plurilingue nas escolas públicas e privadas do Brasil, em razão da supervalorização do ensino de língua nacional (Rodrigues, 2010, p. 87), defendida pela gestão vigente. Ação que rompeu com as políticas voltadas para a inclusão de línguas clássicas e modernas no currículo básico, que eram realidade no Colégio Pedro II, desde 1838, e que foram propostas por Francisco Campos e ratificadas durante a Reforma de Capanema, em 1942²⁸.

Levando em consideração as investigações desenvolvidas por Rodrigues (2010, p. 93), “É depois da LDB de 1961, portanto, que as línguas estrangeiras começam a ser vistas como um conteúdo extracurricular na educação regular”, tal noção fortaleceu a terceirização do ensino de línguas estrangeiras por parte da rede privada de ensino, intensificado, principalmente, na década de 90. Porém, na rede pública, seu impacto foi ainda maior, com a desvalorização do ensino de tais disciplinas no currículo das instituições educacionais. Silva (2019, p. 32) sugere, além disso, que a motivação para a retirada do ensino de línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias do currículo público educacional se deva, talvez, à proliferação dos cursos livres de idiomas e da pressão dos donos de tais estabelecimentos.

Para a autora (Silva, 2019, p. 31- 32), a inauguração de instituições como o centro de idiomas Berlitz, em 1912, uma das escolas de idiomas mais antigas do mundo, no Brasil; a Cultura Inglesa, fundada inicialmente como o nome de Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, em 1934, uma das primeiras instituições a receber, do Conselho Nacional de

²⁷ Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

²⁸ A conhecida Reforma de Capanema, marcada pela publicação da Lei Orgânica de Ensino Secundário, em 1942, forneceu espaço para o ensino de línguas estrangeiras clássicas e modernas em todo território nacional, por meio de iniciativas que valorizavam a educação linguística no país (BRAGA DA SILVA, 2021, p. 146); tema a ser aprofundado na seção seguinte.

Educação, o registro para ofertar cursos de proficiência em inglês, que davam aos aprovados o *Certificate of Proficiency in English*, que os qualificava para ensinar tal idioma; a British Council, entidade criada pelo Reino Unido e trazida para o Brasil com o objeto de estreitar a ligação entre os países, também no mesmo ano; o Yázigi, em 1950, escola de renome até os dias atuais; o Instituto Cultural Brasil – Estados Unidos (ICBEU), em 1956, o Centro de Cultura Anglo Americana (CCAA) e a Associação Alumni, ambas em 1961; pressionaram os órgãos governamentais a deixarem de ofertar o ensino de línguas adicionais de forma obrigatória no âmbito público brasileiro, expandindo, com isso, o ensino de idiomas por parte da iniciativa privada; o que, mais uma vez, deixa em evidência decisões políticas rasas, sem qualquer análise de cenários, e baseadas em critérios mercadológicos e neoliberais.

Desse modo, além de influenciar negativamente no acesso de indivíduos de classes econômicas inferiores ao estudo e aprendizagem de diferentes línguas, o monopólio conferido às instituições privadas de ensino de idiomas, nesse período, fomentou a disseminação “não apenas [d]o ensino da língua, como também a cultura inglesa e, ainda mais, a norte-americana, o que acabou por reforçar o americanismo na sociedade brasileira” (Silva, 2019, p. 32), reflexo de políticas públicas voltadas para a intensificação das relações entre Brasil e Estados Unidos, nação que até os dias atuais possui grande prestígio econômico e social.

Ademais, o espaço conferido ao ensino de língua estrangeira se estreitou ainda mais após o golpe militar ocorrido entre 1964 e 1985, que desencadeou a realização da parceria do governo nacional com um órgão estadunidense, a partir da implementação de um convênio com a *United States Agency for International Development*²⁹ (USAID), (Labella- Sánchez; Bevilacqua, 2019), que objetivava o recebimento de auxílio externo para a reformulação da educação pública nacional. Tal fato aumentou progressivamente a preferência pelo ensino de língua inglesa, em razão da sua influência política naquela época, corroborando com a política

²⁹ **Entidade:** Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional - USAID

Finalidade: Assegurar o desenvolvimento econômico e social sustentável e igualitário.

Linhas de atuação: Oferecimento de assistência técnica a outros países, com ênfase em atividades de desenvolvimento econômico e social de longo alcance, especialmente nas áreas de educação e saúde, bem como nos processos de reforma da administração pública e da justiça social, com o objetivo de promover o desenvolvimento sustentável nos níveis nacional e regional. Questões transnacionais relacionadas ao meio ambiente, narcotráfico, antiterrorismo e direitos humanos, têm fortalecido a cooperação entre Brasil e EUA.

Objeto de cooperação: Buscar soluções a temas de interesse global incluindo: a proteção de florestas tropicais e de ecossistemas naturais; a diminuição da mudança climática global e a redução da transmissão de doenças comunicáveis, tais como a tuberculose; promover o crescimento comercial das micro e pequenas empresas e; deter a prática deplorável do tráfico de seres humanos para fins sexuais e de trabalho forçado. No Brasil, as prioridades da USAID concentram-se nos temas de meio ambiente e de saúde.

Clientela: Órgãos do governo, sociedade civil e setor privado.

Disponível em: <https://smastr16.blob.core.windows.net/portalnovomedia/2011/10/usaaid.pdf>. Acesso em: 18 de mar. 2023.

da Boa Vizinhança (Gomes, 2019, P. 101; Moura, 1995, p. 17), que teve início em meados dos anos 1933. Uma iniciativa do governo estadunidense sob gestão do presidente Franklin Roosevelt, em parceria com o então presidente Getúlio Vargas. Tratava-se, pois, de uma iniciativa que visava ao restabelecimento das relações diplomáticas entre Estados Unidos e países da América Latina, por meio do abandono de políticas de intervenção estadunidense, que foram substituídas pela diplomacia e respeito cultural, reconhecendo a igualdade e autonomia das nações pertencentes ao continente.

A partir daí, é possível inferir que a formulação da primeira LDB, apresentada ao poder Executivo em 1948 e promulgada treze anos após a sua apresentação (Helb, s.d.), sofreu forte influência das ideologias políticas defendidas durante esse período, as quais visavam estabelecer alianças econômicas e culturais com os Estados Unidos, através de políticas públicas de fomento à valorização das relações internacionais e terceirização da educação linguística estrangeira. Consequentemente, essas ações produziram sobre o ensino de línguas estrangeiras uma forte desvalorização, uma vez que o tipo de educação apregoado pela LDB de 1961 visava, essencialmente, à formação básica para o mercado de trabalho, sem uma preocupação com a formação humana e cultural (Hidalgo; Vinhas, 2021, p. 507), oportunizadas pelo ensino de línguas.

1.3.3 REFORMULAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB/1971)

Durante o regime militar em vigor no Brasil, em meio à gestão do presidente General Garrastazu Médici, mais precisamente em 11 de agosto de 1971, foi sancionada uma nova versão da LDB, a Lei nº 5.692/71³⁰, a qual ocasionou a ampliação da duração do ensino básico obrigatório. No tocante ao ensino de língua estrangeira, o artigo 8º, parágrafo 2º, dispunha que “Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de *línguas estrangeiras* e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe (Brasil, 1971, grifo nosso). Nota-se, portanto, a retomada da menção ao ensino de línguas estrangeiras no ensino regular.

³⁰ Em razão da ditadura militar instaurada no Brasil, a 2ª versão da LDB, como ficou conhecida, não foi votada pelo congresso (ANTUNES; VARGENS, 2021, p. 24). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=Art.,o%20exerc%C3%ADcio%20consciente%20da%20cidadania. Acesso: 11 de jun. de 2023.

Todavia, na textualidade do artigo referido, é possível observar que, nesse período, permanece a autonomia conferida aos Conselhos Estaduais para a escolha das disciplinas obrigatórias e optativas de cada instituição de ensino, sem o estabelecimento de qualquer critério para sua determinação. Ademais, o uso de expressões tais como “qualquer” e “poderão” (utilização do verbo no futuro como forma de indicar possibilidade) correspondem a marcas linguísticas que destacam a “indeterminação do ensino de LE no âmbito da legislação” (Rodrigues, 2010, p. 94- 95; Hidalgo; Vinhas,, 2021, p. 508), bem como a pouca relevância atribuída ao ensino de língua estrangeira em comparação com as demais disciplinas do currículo tradicional.

Desse modo, é possível observar que a simples menção ao ensino de línguas no texto da Lei, não conferiu real impacto sobre situação da educação plurilinguística neste país, uma vez que, conforme destaca Martínez-Cachero (2008, p. 58), “na prática, a aprendizagem de línguas estrangeiras mantém seu papel marginal, carecendo de caráter obrigatório e sendo unicamente recomendado quando a escola pudesse oferecer condições adequadas e eficazes para seu ensino”. E, levando em consideração a pouca relevância política atribuída à educação pública brasileira, a alusão opcional às disciplinas de línguas modernas não garantiu aos estudantes a sua oferta em grande parte do território nacional, reforçando o caráter de conteúdo extracurricular outorgado ao ensino de idiomas (Rodrigues, 2010, p. 97), ao longo da história educacional do país.

1.3.4 A RESOLUÇÃO N° 58 DE 1976

Rompendo definitivamente com o “processo de desoficialização das línguas estrangeiras” (Rodrigues, 2010, p. 97), acarretado pelas LDB de 1961, a promulgação da Resolução n° 58³¹, pelo Conselho Federal de Educação (CFE), em 22 de dezembro de 1976, reabriu portas para a educação linguística estrangeira no Brasil. Por se tratar de uma normativa emitida pelo CFE e assinada pelo então presidente do Conselho, o Padre José Vieira de Vasconcellos, essa promoveu alterações em leis anteriores de forma imediata, sem necessidade de passar por um processo de aprovação legislativa (Rodrigues, 2010, p. 97).

Já em seu primeiro artigo, a resolução dispôs que “O estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo-comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau,

³¹ Disponível em:

https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/resolucao_n.58-1976_altera_dispositivos_da_resolucao_n._8.pdf
Acesso em: 11 de jun. de 2023).

recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam” (Artigo 1º, Brasil, 1976). Isso posto, após a sua publicação, a Língua Estrangeira Moderna passa a ser objeto de estudo obrigatório no currículo do 2º grau- correspondente ao atual ensino médio- além de possibilitar sua inclusão no 1º grau - equivalente ao atual ensino fundamental- a depender das possibilidades de cada instituição de ensino, bem como disposto em sua redação.

Ao analisarmos o conteúdo do documento normativo, enfatizamos a escolha pelo sintagma “Língua Estrangeira Moderna” no singular, diferentemente do que ocorria na redação da LDB de 1971; sugerindo, talvez, a restrição quanto à adoção exclusiva de uma única língua estrangeira a ser integrada ao currículo educacional. Além disso, a inclusão do termo "Moderna" impõe uma limitação adicional à gama de idiomas a ser escolhido, excluindo de forma definitiva a possibilidade de inserção das línguas clássicas, como grego e latim, que historicamente fizeram parte das matrizes curriculares do país. Uma vez que, naquele período, as línguas estrangeiras consideradas modernas eram aquelas que passaram por um processo de instrumentalização, utilizando as tecnologias disponíveis naquele momento, as quais possibilitaram a formulação de metodologias centradas principalmente no uso de reproduções sonoras da língua (Rodrigues, 2012, p. 27).

Apesar de a textualidade da Resolução não apresentar estritamente a língua estrangeira a ser ofertada pelos estabelecimentos de ensino, levando em consideração o cenário político, social e educacional já mencionados ao longo desta dissertação, alguns pesquisadores (Ferreira, Panaro E Pinho, 2021, P. 97; Hidalgo E Vinhas, 2021, P. 508; Rodrigues, 2010, p. 97) destacam que havia maior preferência pela oferta da língua inglesa, em razão dos objetivos pretendidos pela educação no país, isto é, a formação para o mercado de trabalho. Sob essa ótica, o período de vigência da referida Resolução foi marcado, principalmente, pela oferta da língua inglesa no currículo da educação básica de todo o país, a qual, em alguns casos, dividia espaço com o francês, idioma que, assim como o inglês, possuía prestígio internacional (Rodrigues, 2010, p. 98).

Dessa maneira, interpretamos que, apesar de as ações propostas pela Resolução de 1976 restabelecerem a educação linguística estrangeira obrigatória nas escolas públicas e privadas do Brasil, sua instauração não promoveu evolução real no cenário plurilinguístico do país. A referida Resolução abriu caminho, especialmente, para o ensino de língua inglesa, sem que houvesse qualquer interferência governamental para a reversão de tal situação, a partir de medidas de incentivo à eleição de uma educação linguística diversificada e que corroborasse

com as necessidades de cada comunidade escolar, como se espera de uma sociedade verdadeiramente plurilíngue e democrática.

1.3.5 LEI Nº 9.394 (LDB DE 1996)

A terceira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 20 de dezembro de 1996, e sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, passou por um conturbado processo de tramitação na Câmara de Deputados da época (Rodrigues, 2010, p. 99) e, após a sua aprovação, promoveu modificações no que diz respeito ao ensino básico do país, que passou a ser dividido entre o Ensino Fundamental, nível obrigatório da educação, com duração de oito anos, e o Ensino Médio, com três anos de duração. Além disso, um ponto chave presente na textualidade da Lei, no tocante à finalidade da educação, está na relação estabelecida entre o “mundo do trabalho”, “educação” e “práticas sociais”, buscando, segundo o documento legal (Brasil, 1996, p. 1), contribuir para a formação profissional e cidadã dos educandos, por meio de um currículo base que ofertasse uma educação igualitária em todo âmbito nacional, mas que respeitasse as especificidades regionais, locais e culturais de cada estabelecimento de ensino.

Congruente com o tipo de educação postulado pela Resolução de 1976, o ensino de “língua estrangeira moderna” se manteve obrigatório nas proposições legislativas, ampliando sua oferta de forma obrigatória também nos quatro anos finais do ensino fundamental, como disposto no artigo 26, presente no Parágrafo 5º, o qual designa que “será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Brasil, 1996, p. 10). Com base no fragmento, constatamos que, além da ampliação para o ensino fundamental, o texto da Lei, ao utilizar-se da expressão “o ensino de *pelo menos uma* língua estrangeira moderna”, passa a possibilitar o oferecimento do estudo de mais de um idioma nessa etapa educacional.

No que diz respeito ao nível médio, a textualidade da Lei apresenta, também, algumas alterações, quando declara que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (Brasil, 1996). Nesse trecho, notamos uma evolução ainda mais considerável, já que, além de indicar a inclusão obrigatória do ensino de

uma LE, demonstra, também, a necessidade de oferta optativa de uma outra língua a ser integrada à grade curricular das instituições.³²

Seguindo a compreensão de Rodrigues (2010, p. 101-102), tais disposições comprovam a intenção “econômica-mercadológica” pretendida pela política pública em questão, que segue as noções ideológicas da sociedade e do poder estatal vigente no período de estabelecimento da referida Lei. A autora destaca, ainda, que a utilização dos sintagmas “escolha da comunidade” inclui outros atores no processo de escolha das línguas estrangeiras a ser ensinada em cada instituição de ensino. Todavia, ao analisar-se o cenário educacional da época, tal disposição não ocorreu conforme esperado, uma vez que a expressão final “dentro das possibilidades da instituição” abriu margem para que a escolha ficasse a cargo dos dirigentes das instituições ou do próprio Estado, que mantiveram a adoção do inglês em grande parte dos casos.

Nesse viés, mesmo com o discurso presente na Lei ser apresentado de forma positiva, no que concerne o espaço conferido ao ensino de línguas estrangeiras no sistema educacional brasileiro, o que se observa, na prática, é, na verdade, a continuidade de políticas públicas educacionais pouco efetivas, que não se preocupam com a concretização das ações nela disposta, contribuindo para reforçar práticas linguísticas que priorizam o ensino de uma língua, neste caso o inglês, em detrimento de outros idiomas cultural e historicamente mais próximos à realidade de cada região brasileira. Este fato reforça, ademais, as intenções puramente econômicas e mercadológicas pretendidas pela educação nacional, como sugerido por Rodrigues (2010) e reforçado por Hidalgo e Vinhas (2021).

1.3.6 PARÂMETROS CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO (1997-2000)

Em concordância com a situação educacional vigente no país após a promulgação da LDB de 1996 e concomitante à ideia de estabelecimento de uma educação básica igualitária, ocorre a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento organizado e publicado pelo Ministério da Educação (MEC), com o auxílio de professores e especialistas na área educacional. Publicados em 1997 e 1998, a versão para ensino fundamental (PCNEF) e em 2000, a versão para o ensino médio (PCNEM), o arquivo orientador tinha, como

³² Entretanto, como já vimos até aqui, a simples disposição no discurso jurídico não garante sua real aplicação prática, evidenciando um sistema público pouco comprometido com a efetividade e evolução do setor educacional do país.

finalidade, construir “uma educação básica voltada para a cidadania”, através da proposição de “debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas também pais, governo e sociedade” (Brasil, 1998, p. 9). São incluídas, dessa forma, ações voltadas para o estabelecimento de uma educação que possibilita a formação cidadã em diferentes regiões do Brasil, atendendo a realidade das diversas e heterogêneas comunidades escolares por toda a extensão do país.

No que tange o ensino de LE, a partir da elaboração e publicação dos PCN, essas reassumem o papel de componente curricular necessário para o desenvolvimento cidadão dos estudantes, por meio da formulação e exposição de orientações voltadas para a concretização de uma educação baseada “no princípio da transversalidade” (Leffa, 1999, p. 16), a partir da integração de diferentes temáticas sociais em meio à promoção do ensino dessas línguas. De acordo com os PCNEF:

A Língua Estrangeira no Ensino Fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 41).

Nesse trecho, evidencia-se o papel significativo que assume o ensino de uma Língua Estrangeira para a formação cidadã dos estudantes, possibilitando o seu desenvolvimento crítico e intelectual a partir de reflexões propostas ao longo das aulas de LE, com base em temáticas de relevância social, política, econômica e cultural, que integrem o repertório individual dos estudantes através do desenvolvimento socioeducacional dos envolvidos nesse processo. Além disso, para o documento, a aprendizagem de língua estrangeira possibilita ao estudante seu desenvolvimento individual e apreciação coletiva, já que o contato com a diversidade cultural, política e social de diferentes nações oportuniza o reconhecimento do discente como indivíduo em um mundo tão plural (Brasil, 1998, p. 19).

Já no que diz respeito aos PCN para o Ensino Médio, levando em consideração as ações pretendidas por esse nível de ensino, voltados, principalmente, para a formação profissional dos estudantes, o documento declara que o ensino de LE deve levar em consideração aspectos relativos ao contato com a diversidade cultural. No entanto, ao mesmo tempo, propõe que “é fundamental atentar para a realidade: [...] no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas” (Brasil, 2000, p. 27). Nota-se, portanto, que em contraposição ao que foi anteriormente proposto através da publicação dos PCNEF, isto é, um ensino plurilíngue, que atendesse às

necessidades de cada comunidade escolar; no caso da versão para o Ensino Médio, publicada dois anos depois, apesar de mencionar a possibilidade de inclusão de outras línguas de forma optativa em diferentes regiões do Brasil, a exemplo do francês, alemão ou italiano; o inglês e o espanhol passaram a apresentar maior destaque na textualidade do documento, uma vez que, segundo ele, tais línguas possuem maior relevância social e profissional para a formação dos estudantes, sendo essas as principais escolhas para a inclusão obrigatória no currículo nacional.

Logo, é perceptível que, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, surgem novos debates e reflexões acerca do ensino de LE no contexto brasileiro, por meio da exposição de orientações que auxiliaram no ensino e aprendizagem desse componente curricular; mas que, paralelamente, trouxeram à tona a divergência de valores atribuídos ao ensino de determinados idiomas em detrimento de outros, um reflexo do panorama político-linguístico atuante nesse período.

1.3.7 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO (2006)

Publicada pelo MEC, em 2006, em meio à gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva³³, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) integram o conjunto de ações curriculares estabelecidas pela governança vigente, com a finalidade de promover orientação capaz de auxiliar o desenvolvimento da educação básica nacional, de acordo com as proposições determinadas pela última versão da LDB, de 1996 (nº. 9394/96). Além disso, segundo o próprio documento, sua publicação tem “a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a sua prática docente” (Brasil, 2006, p. 8). Trata-se, pois, de um documento orientador do processo de ensino e aprendizagem escolar, que incentiva a reflexão e debate nesse setor.

Na seção destinada ao ensino de LE, o documento reitera a importância de tais disciplinas para a formação básica dos estudantes ao delimitar sua intenção, ou seja, ao propor a necessidade de

retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos,

³³ Após o segundo turno das eleições de 2006, disputando ao lado do candidato Geraldo Alckmin, o presidente Lula é reeleito pela população brasileira e assume o seu segundo mandato no país, dando continuidade às ações anteriormente iniciadas por seu governo, em especial na área da educação.

multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas (Brasil, 2006, p. 87).

A partir daí é possível observar um documento que dá prosseguimento às ações anteriormente iniciadas pelos PCN do Ensino Médio, por meio dos quais o ensino de línguas está pautado, principalmente, na formação cidadã dos discentes, preparando-os para a vivência humana e para o mundo do trabalho. Mediante o incentivo de reflexões, discussões sobre diferentes práticas de ensino e problemas inerentes ao processo educacional contemporâneo, além da integração dos estudantes a diferentes realidades linguísticas e tecnológicas, o documento busca influenciar positivamente no processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos educandos.

Algo interessante a ser destacado na análise das Orientações Curriculares diz respeito à distinção que esta estabelece entre as propostas para a educação linguística na esfera do ensino básico e nos cursos de idiomas, de modo que essa diferença pode ser explicada pelo fato de se tratarem de instituições diferentes, com finalidades distintas. De acordo os especialistas desenvolvedores do documento, nos cursos de idiomas, há maior concentração “no ensino apenas lingüístico ou instrumental da Língua Estrangeira” (Brasil, 2006, p. 90), voltado, principalmente, para a promoção e absorção de conteúdos; enquanto que, no ensino regular, as preocupações educacionais ultrapassam os aspectos linguísticos e gramaticais, levando em consideração propósitos educacionais e culturais, através do trabalho com temáticas envolvendo “valores sociais, culturais, políticos e ideológicos” (Brasil, 2006, p. 90), o que contribui para a formação e reconhecimento social dos discentes.

Apesar de, nesse período, ainda estar em vigor a Lei nº. 9394/96, a qual delimita o ensino de uma Língua Estrangeira Moderna adequada à realidade da comunidade escolar, observa-se, ao longo do arquivo orientador, uma preferência maior pela menção ao ensino de língua inglesa, a qual é definida como ferramenta imprescindível para a entrada na sociedade globalizada (Brasil, 2006, p. 96). No entanto, o documento apresenta uma seção específica para discutir sobre os conhecimentos de espanhol, em consonância com a Lei 11.161, publicada em 2005, que previa a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola nas escolas públicas e privadas do Brasil.

Embora, ao longo das orientações, os autores destaquem a aplicabilidade de tais ações também no ensino de outras línguas, a partir da realização das adequações necessárias para cada idioma, a escolha pela menção específica ao inglês e uma seção exclusiva para a promoção de debates sobre o ensino e aprendizagem de espanhol reforçam as ideias

político-linguísticas anteriormente destacadas nos PCNEM, que priorizam o ensino de duas línguas em prejuízo de outras de igual ou maior relevância, a depender da região do país.

1.3.8 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Sete anos após a publicação das Orientações Curriculares, ou seja, já em 2013, o Conselho Nacional de Educação, por intermédio do MEC, outorga um novo documento que promove impactos sobre a educação regular brasileira, trata-se da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), que têm como finalidade articular “os princípios, os critérios e os procedimentos que devem ser observados na organização e com vistas à consecução dos objetivos da Educação Básica” (Brasil, 2013, p. 5) nas instituições educativas e nos sistemas de ensino do país.

Como bem salientado por Silva (2021, p. 151), “O documento mostrou-se inovador ao trazer orientações que contemplavam a educação infantil, o EF e o EM regulares, e outras modalidades de ensino, como a educação no campo, a educação indígena e a quilombola”, trazendo à tona, a necessidade de desenvolvimento de uma educação básica de qualidade para as diferentes comunidades que integram o sistema educacional brasileiro, de acordo com suas particularidades, mas ainda mantendo o propósito de preparar para o exercício da cidadania e da formação profissional (Brasil, 2013, p. 7), assim como postulado em documentos anteriores. Além disso, para a mesma autora, no que diz respeito ao ensino de LE, as Diretrizes Curriculares reafirmam a autonomia das comunidades escolares na eleição do idioma a ser ofertado pela instituição de ensino, mas não deixa de salientar a necessidade de disponibilização do ensino de língua espanhola obrigatório, previsto por lei anteriormente publicada (Silva, 2021, p. 151), conforme detalhado posteriormente.

Mesmo apoiando-se no princípios legislativos propostos pela LDB de 1996, a instauração da DCN desencadeou tímidas inovações educacionais para o ensino de línguas no país, visto que, ao apresentar orientações detalhadas quanto à prática linguística nas escolas, fomentou a necessidade de levar em consideração aspectos como características locais, regionais, nacionais e transnacionais para a eleição do idioma a ser ofertado nas diferentes instituições de ensino, tendo em vista “as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações” (Brasil, 2013, p. 33). É importante destacar, também, a menção feita à necessidade de cumprimento da Lei 11.161/2005, a qual previa a oferta obrigatória da disciplina de espanhol no Ensino Médio nacional.

Nota-se, portanto, uma evolução pouco significativa no tocante ao desenvolvimento de ações preocupadas com a efetividade do desenvolvimento plurilinguístico no sistema público educacional, discussão que se faz presente unicamente na seção destinada à Educação Escolar Indígena, ao ser mencionada a necessidade de “valorização das línguas indígenas e do **plurilinguismo individual e comunitário**, existentes nas terras indígenas e em outros contextos urbanos regionais marcados pela presença indígena” (Brasil, 2013, p. 382, grifo nosso). Enfatizamos que essa corresponde à única menção do termo que se faz presente na textualidade do documento orientador de 565 páginas.

Dessarte, apesar de agora o ensino de línguas ir além do inglês, a partir do oferecimento do espanhol, idioma de maior relevância histórica, cultural, política e econômica para a realidade brasileira; as DCN ainda se atém, apenas, à simples adequação às leis vigentes, sem propor reais alterações no cenário relativo às políticas linguísticas em exercício no país. Fato que se comprova ao examinarmos a redação do documento, a qual frequentemente relaciona o ensino de língua espanhola a expressões como “por força de lei” (Brasil, 2013, p. 33/68) e “obrigatória/obrigatoriamente”(Brasil, 2013, p. 68/187/196/), que deixam claro a exclusiva motivação legislativa para inclusão da língua no ensino básico nacional. Tais fatos demonstram o baixo nível de preocupação das políticas linguísticas públicas em vigor no que concerne a aspectos históricos, sociais, políticos e culturais inerentes ao ensino de idiomas.

Assim, ao delimitar a promulgação da Lei do Espanhol como única motivação para inserção desse “novo” idioma no currículo das escolas brasileiras, as Diretrizes evidenciam aspectos puramente normativos para incorporação da disciplina ao currículo. Perspectiva que suprime justificativas verdadeiramente significativas para tal ação, pintando um retrato social de língua obrigatória e, conseqüentemente, de profissionais sustentados exclusivamente por uma Lei, deixando de reconhecer o panorama histórico, geográfico, econômico, cultural e linguístico construído entre brasileiros e falantes da língua espanhola, que, de fato, legitimam a escolha dessa língua.

1.3.9 DA MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746 À IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/ 2017)

Trata-se de uma política de Estado que tem início com a publicação da Medida Provisória (MPV) nº 746, promulgada em 22 de setembro de 2016, em meio ao comando do

então presidente Michel Temer³⁴, e que “emerge em um período de turbulência política no Brasil, após o impedimento arbitrário da Presidenta Dilma, ocorrido em abril” (Hidalgo; Vinhas, 2021, P. 512). Esta iniciativa governamental alterou o sistema educacional brasileiro, em caráter de urgência, a partir de critérios exclusivamente políticos, que ocasionaram alterações na LDB de 1996, ainda em vigência, bem como no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Dentre as principais diretrizes estabelecidas pela Medida Provisória em foco (Brasil, 2016), que introduziu alterações substanciais na estrutura curricular do ensino médio, destacam-se a instauração da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, por meio da extensão de carga horária da fase final da educação básica para 1.400 horas de forma progressiva; além da delimitação de obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática ao longo dos três anos do ensino médio, enquanto as demais disciplinas passaram a compor o grupo de componentes facultativos.

No que diz respeito ao ensino de línguas, a medida estabelece a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa desde o sexto ano do ensino fundamental até o ensino médio, com a última etapa apresentando a possibilidade de oferecimento de uma segunda língua estrangeira, destacando o espanhol como a principal opção. Adicionalmente, a proposta determina que “o currículo do ensino médio será composto pela [...] BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino, com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional” (Brasil, 2016). Esse enfoque concede autonomia às instituições educacionais para a definição e organização de um ensino alinhado com as orientações propostas pela Base Nacional Comum Curricular vigente.

Desse modo, a publicação da MPV n° 746, deu início à conhecida Reforma do Ensino Médio³⁵, que se consolidou ainda mais depois da publicação da Lei n° 13.415/2017, menos de um ano após a publicação da primeira medida que estabeleceu modificações sobre o ensino médio no país. Para Hidalgo e Vinhas (2021, p. 512-513), tal Reforma corrobora com outras medidas iniciadas pelo governo Temer, isto é, a Reforma Trabalhista, a PEC 95/2016 e a Reforma da Previdência, a primeira, relativa à “flexibilização” das relações trabalhistas; a

³⁴ Michel Temer foi eleito vice-presidente em 2010 ao lado da então presidenta Dilma Rousseff. Em 31 de agosto de 2016, assumiu o cargo de presidente interino do país, após o impeachment de sua antecessora, e ficou no poder até o ano de 2018, quando ocorreram novas eleições presidenciais (Biblioteca Presidência, s. d.).

³⁵ Segundo Hidalgo e Vinhas (2021, p. 512), em meio à implementação da Reforma do Ensino Médio, foi iniciado um movimento estudantil intitulado “Ocupa”, em resistência às alterações educacionais por ela propostas.

segunda definindo um Novo Regime Fiscal de congelamento das despesas públicas do país durante 20 anos; e a última referente à reformulação de regras relativas à aposentadoria e à pensão no Brasil, que, apesar de não ter sido posta em prática durante o mandato de Michel Temer, teve início em sua gestão. Tais Medidas, segundo as autoras, integram um conjunto de iniciativas voltadas para a instituição de um discurso neoliberal³⁶ preocupado, unicamente, com questões políticas e econômicas, privilegiando “o individualismo, a competitividade e o ‘autoempreendedorismo’ ”(Hidalgo; Vinhas, 2021, p. 513).

Motta e Frigotto (2017), em seu artigo *Por que a Urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017)*, destacam a repentina urgência para a implementação da referida reforma, que, segundo dirigente do MEC, justifica-se pela necessidade de “destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade” (Motta; Frigotto, 2017, p. 357). É notório, portanto, que se trata de uma proposta de reformulação pautada especificamente em questões econômicas, tendo em vista o discurso de propor o aumento das “condições de competitividade do Brasil no mercado internacional”, através, principalmente, do incentivo à educação profissional.

Ainda conforme os referidos autores, as principais disposições da MP nº 746/2016, e posteriormente, da Lei nº 13.415/2017, foram: i) investir no capital humano, visando maior produtividade, por intermédio do aumento da jornada do nível médio escolar, a fim de impulsionar a produtividade econômica e competitividade no mercado internacional; ii) modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento, isto é, linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional, todas elas, focalizando, principalmente, na formação para o mercado de trabalho; iii) melhorar os resultados do desempenho escolar, a partir da ampliação das vagas destinadas a esse nível de ensino e a realização de medidas para atenuar a evasão escolar (Motta; Frigotto, 2017, p. 358).

Sem se distanciar de tais objetivos, após a implementação da Reforma do Ensino Médio, os impactos sobre o ensino de línguas estrangeiras foram bastante consideráveis, uma vez que sua promulgação estabeleceu o ensino de língua inglesa de forma obrigatória nas

³⁶ O projeto neoliberal para a sociedade “sempre privilegia a propriedade privada, a grande corporação, o mercado livre de restrições políticas sociais ou culturais, a tecnificação crescente e generalizada dos processos de trabalho e produção, a produtividade e a lucratividade” (Ianni, 2001 *apud* Silva, 2016, p. 03).

instituições educacionais de todo o país, revogando a anterior Lei do Espanhol, conforme destacado em sua textualidade:

Art.35-A § 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 (Brasil, 2017).

Para tanto, ao analisarmos o parágrafo 4º disposto na Lei (Brasil, 2017), evidenciamos um retrocesso linguístico decorrente dessa diretriz, uma vez que, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa nas unidades educacionais do Brasil, a eleição do idioma é limitada a considerações puramente econômicas e mercadológicas, negligenciando, novamente, aspectos sociais, linguísticos, educacionais e culturais, pontos verdadeiramente relevantes para adoção de uma determinada língua no currículo escolar. E, apesar de mencionar a língua espanhola em sua textualidade, ao utilizar as expressões “poderão” e “preferencialmente”, é aberta uma margem para a pouca valorização do espanhol, bem como de outras línguas, em detrimento do inglês.

Ademais, as repercussões no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira (LE) não se limitaram ao nível médio, uma vez que, no Artigo 26 § 5º, a Lei estabelece que, também, a partir do 6º ano, o ensino do inglês deve fazer parte do currículo do ensino fundamental (Brasil, 2017), assim como destacado anteriormente; isso significa dizer que, em ambos os níveis educacionais, outras línguas, em especial o espanhol, perdem um espaço que anteriormente lhes eram assegurados, tendo em vista o papel da língua inglesa no alcance aos fins neoliberais apregoados pela política em vigência, assim como destacado por Silva (2016, p. 11, grifo da autora):

A proposta neoliberal de educação apresenta a língua inglesa como ferramenta de instrumentalização do indivíduo para “agir no mundo globalizado”. O currículo neoliberal apresenta essa língua como um bem associado ao aumento de oportunidades de atuação em um mercado de trabalho cada vez mais internacionalizado. Saber a língua inglesa significa possuir um bem simbólico, poder dispor de um elemento a mais no *portfolio* de qualidades que tornam empregável o candidato ao trabalho. Prepara-se o profissional para o mundo do trabalho, instrumentaliza-se o indivíduo para que possa agir na sociedade gerando lucros, e o inglês passa a ser nada mais do que um produto a ser vendido.

Em consonância com tal argumento, Hidalgo e Vinhas (2021, p. 516- 517) enfatizam como a retirada da obrigatoriedade do ensino de língua espanhola, bem como de outras disciplinas da área de Ciências Humanas, desencadeada pela reforma em questão, reproduzem um discurso neoliberal que desprivilegia a pluralidade cultural e o desenvolvimento crítico dos estudantes, além de não levar em consideração os aspectos geopolíticos que deveriam

justificar à eleição de uma determinada língua a ser ofertada em um país tão plural e diversificado quanto o Brasil.

Alinhado às perspectivas desses autores, destacamos o ressurgimento de uma abordagem educacional neoliberal, sob o pretexto de promover a internacionalização. No entanto, essa abordagem, na realidade, resgata estratégias políticas voltadas para a construção de um sistema educacional focado primariamente na capacitação profissional, negligenciando consideravelmente a formação crítica e intelectual dos atuais estudantes. Ao negligenciar a promoção de uma educação plurilíngue e multicultural, aspectos de extrema relevância para a formação integral dos educandos, é comprometida a preparação desses indivíduos para que possam contribuir efetivamente na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e apta a enfrentar os desafios e oportunidades de um mundo globalizado.

Essa abordagem suscita preocupações quanto à equidade no tratamento das línguas estrangeiras no contexto educacional, enfatizando a necessidade de considerar múltiplos fatores ao estabelecer políticas linguísticas que possam ir além da formação para o mercado de trabalho; visto que, para que haja a promoção de uma educação integral, voltada para a formação de cidadãos socialmente ativos e preparados para lidar com as novas demandas advindas do mundo contemporâneo, faz-se necessário que seja oportunizado o contato com diferentes línguas e culturas, para além do inglês, de modo que os idiomas indicados possam, realmente, fazer parte da realidade desses estudantes.

Em síntese, é possível observar que as medidas iniciadas com a Reforma do Ensino Médio preconizam, especificamente, a formação para o mercado de trabalho, a partir da reprodução de um discurso capitalista e neoliberal, pouco preocupado com a formação humana para o exercício da cidadania, assim como previsto na LDB de 1996 e na Constituição Federal de 1988 (Hidalgo; Vinhas, 2021, p. 513). Além disso, como ressaltam Motta e Frigotto (2017, p. 357), trata-se de uma reforma focada na elite brasileira e pouco interessada com “os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos”. Não são levadas em consideração, ademais, as particularidades e desafios inerentes às diferentes comunidades educacionais que compõem, principalmente, o sistema público brasileiro, e as vantagens profissionais proporcionadas pelo contato com o espanhol, para além da licenciatura; já que a exposição a diferentes idiomas amplia as perspectivas de oportunidades profissionais para os sujeitos, seja no setor turístico, empresarial ou comercial.

1.3.10 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O IDEAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA IGUALITÁRIA

Como um dos muitos efeitos provocados pela implementação da Reforma do Ensino Médio, surgem as discussões e posterior publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que vinha sendo formulado desde 2014 e que encontrou espaço após a instauração da Lei nº 13.415. Publicada ainda durante o governo Temer, a BNCC apresenta duas versões, uma que dispõe sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, homologada em 20 de dezembro de 2017, e outra referente ao Ensino Médio, publicada no ano seguinte, em 14 de dezembro. A Base em vigor tem como finalidade definir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p. 7). Em outras palavras, trata-se de um documento pautado no estabelecimento de um currículo comum a todas as instituições educacionais que integram o sistema público e particular do Brasil.

A partir do estabelecimento de “competências” e “habilidades” a serem desenvolvidas nos diferentes níveis da educação (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), o documento busca a “construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (Brasil, 2018, p. 9). Dessa forma, nota-se que a BNCC segue os princípios definidos pela LDB de 1996, ao mesmo tempo que regulamenta o ensino postulado pela Reforma do Ensino Médio, dedicada ao estabelecimento de uma educação “igualitária” nas diferentes instituições educacionais do país.

Nesse contexto, é notório que os parâmetros defendidos pelo documento normativo visam, essencialmente, promover uma Educação fundamentada na justiça social, uma vez que estabelece normas que buscam a igualdade e equidade de oportunidades, recursos e direitos sociais, assegurando aos estudantes a oportunidade de desenvolver diversas habilidades que os prepararão para uma participação cidadã ativa em diferentes espaços sociais, em especial, no mundo do trabalho (Brasil, 2018). Posto isso e levando em consideração as novas demandas internacionais advindas do mundo globalizado, torna-se necessária a promoção de uma educação linguística focada no desenvolvimento de ações que preparem os estudantes para lidar com a diversidade linguística e cultural provenientes do relacionamento entre nações e seus povos.

Por isso, no que concerne o ensino de língua estrangeira, o documento é formulado sob influência do processo de Internacionalização da Educação Básica, o qual, conforme

discorrem os Parâmetros Nacionais para Internacionalização na Educação Básica (2023, p. 10), trata-se de:

um processo que internaliza a perspectiva de abertura para o mundo para todas as crianças e adolescentes, jovens e adultos da Educação Básica, promovendo transformações nos ambientes educativos para uma educação de qualidade, e preparando os estudantes e demais atores para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho no cenário local, regional, nacional e internacional.

Verifica-se, após análise de tais ações, que a reformulação do currículo advinda, inicialmente, da implementação da Reforma do Ensino Médio, seguida pela publicação da BNCC, visa, além de outros aspectos, organizar e integrar ao ensino básico um conjunto de ações voltadas para a internacionalização educacional no país (Costa; Silva, 2022, p. 315). Essa estratégia é assumida com o propósito de preparar o estudante brasileiro “para viver em um mundo globalizado sem necessariamente sair de ‘casa’, assim trazendo para o ambiente escolar conhecimento acerca dos contextos internacionais e multiculturais” (Costa; Silva, 2022, p. 315), demonstrando o papel precursor da escola no fomento e valorização do plurilinguismo e do multiculturalismo em prol do desenvolvimento crítico e intelectual dos estudantes, preparando-os para enfrentar as diferentes realidades linguísticas e culturais presentes no mundo contemporâneo, independentemente de sua realidade social, origem étnica, faixa etária ou gênero.

Porém, ainda de acordo com os autores, apesar de se apresentar como uma política voltada para oportunizar o contato dos estudantes com diferentes culturas, a fim de promover a valorização e aproximação entre os povos, a BNCC corrobora, no entanto, com objetivos econômicas e de poder, visto que, a internacionalização da educação básica postulada no documento reforça ideais mercadológicos defendidos pelo governo em vigência, já que, seu estabelecimento preconiza “o desenvolvimento de competências essenciais para o mundo do trabalho crescentemente exigente, bem como para a constituição de uma cidadania global” (Brasil, 2023, p. 6), passando a entender o ensino de língua inglesa como habilidade fundamental para a formação profissional de cidadãos preparados para lidar com as altas demandas intelectuais e interpessoais do mundo globalizado.

Isso significa dizer que, apesar de a Base Nacional Comum Curricular ter sido estabelecida em um período no qual as discussões acerca da internacionalização da educação básica ganhavam maior destaque no cenário nacional, sua textualidade, em contrapartida aos debates propostos nesse campo de estudo, centralizaram o processo de internacionalização

educacional na adoção da língua inglesa como principal língua estrangeira do currículo atual, assumindo, dessa forma, uma abordagem monolíngue, negligenciando as questões relacionadas à promoção da pluralidade linguística e valorização das distintas culturas presentes nas diversas realidades das comunidades escolares brasileiras.

Outrossim, a Base em discussão acentua ainda mais o apagamento do espanhol e de outras línguas na educação básica nacional, sejam elas estrangeiras, indígenas, de sinais ou de imigração; uma vez que, ao definir a língua inglesa como componente curricular obrigatório, o documento basilar dispõe exclusivamente do ensino dessa língua. A vista disso, segundo o posicionamento teórico defendido pela BNCC, é priorizado “o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca” (Brasil, 2018, p. 241), entendendo o inglês como um idioma multicultural e presente em diferentes realidades linguísticas do mundo contemporâneo, o que justificaria a adoção de tal idioma para o currículo básico.

Em paralelo às discussões propostas pelos Parâmetros Nacionais para Internacionalização na Educação Básica, observa-se que, embora o inglês seja reconhecido pelo documento basilar como língua franca “por ser transversal e estabelecer a comunicação entre falantes das demais línguas estrangeiras e se (fazer) necessária pela perspectiva da inserção da escola no mundo” (Brasil, 2023, p. 44), essa concepção não atende plenamente às necessidades de uma educação verdadeiramente voltada para a internacionalização. Isso porque, para que haja a real internacionalização da educação básica, faz-se necessário o fomento à pluralidade linguística e valorização da diversidade social, objetivos que só podem ser alcançados por meio do contato com diferentes grupos linguísticos e sociais, sejam esses de fronteiriços, indígenas, comunidades surdas, estrangeiros ou de imigrantes.

Para tanto, ao examinarmos a seção dedicada à normatização da área de Linguagens, que abrange o ensino de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental, notamos que a sua redação não faz referência a qualquer outra língua além do inglês. Da mesma forma, não são abordadas discussões relacionadas à promoção do plurilinguismo; uma vez que, ao adotar o conceito do inglês como língua franca³⁷, apregoa-se a noção de que, por meio da língua inglesa, “são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios

³⁷ Segundo Guimarães (2007, p. 64), o termo “Língua Franca” refere-se a um idioma adotado como meio de comunicação entre comunidades que possuem línguas maternas distintas. Nesse contexto, a língua franca é empregada como um meio de promover entendimento mútuo entre diversos grupos linguísticos, facilitando a comunicação em diferentes contextos.

linguísticos e culturais” (Brasil, 2018), mais uma vez ressaltando a ideia de um idioma multicultural.

É importante destacar que a definição da língua inglesa como um idioma multicultural, conforme estabelecido no documento normativo, evidencia erroneamente a ideia de que o inglês, por ser amplamente reconhecido como língua franca e falado em diversas regiões do mundo, abrange a diversidade cultural de diversos países e de diferentes contextos linguísticos. Essa perspectiva, no entanto, entra em contraste com a essência do plurilinguismo, tendo em vista que sua efetividade se faz valer do trabalho com diversas línguas.

Logo, ao tomarmos como base as orientações propostas pela BNCC, observamos a promoção de um multiculturalismo monolíngue pautado unicamente da adoção do inglês como idioma de diferentes povos e nações, provocando, com isso, o apagamento das diversas línguas de fronteiras, indígenas, de sinais, de imigração e de comunicação internacional, contrapondo-se à ideia de plurilinguismo, que advém do fomento ao desenvolvimento de habilidades linguísticas baseadas no trabalho com diferentes línguas. A partir dessa análise, entendemos que as ideias postuladas pela BNCC evidenciam uma noção dicotômica entre plurilinguismo e multiculturalismo.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular, fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2018), define que será garantida a prática da “língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino” (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º). É importante destacar o trecho no qual é deixado a cargo da “disponibilidade da instituição ou rede de ensino” a possibilidade de oferta de outros idiomas, pois, mais uma vez, não há a garantia de que haverá a execução de qualquer ação voltada ao incentivo a práticas plurilingues de forma efetiva, mesmo para o espanhol, que foi nominalmente mencionado como idioma optativo de preferência. Para Hidalgo e Vinhas (2021, p. 520),

A partir desses documentos, nega-se a diversidade linguística, cultural e geográfica presente no Brasil. Ainda que uma pluralidade linguística em um cenário ideal devesse contemplar mais línguas, como as indígenas e quilombolas, a imposição do ensino de língua inglesa retira a possibilidade/liberdade de escolha da língua a ser estudada na escola, que, anteriormente, contava com a presença do espanhol.

Portanto, ressaltamos o retrocesso linguístico promovido pela Reforma do Ensino Médio e pela subsequente implementação da BNCC. Ao tornar obrigatório o ensino exclusivo

de língua inglesa, essas mudanças negligenciaram as discussões relativas à necessidade de garantir uma educação verdadeiramente multicultural e plurilinguística. Uma educação que não apenas cumpra com o desenvolvimento integral dos alunos, mas que também os integre a diversos contextos sociais, enriquecendo sua experiência por meio do contato com a diversidade linguística e cultural característica do mundo moderno.

Na próxima seção, traçamos uma linha do tempo acerca do ensino de espanhol em terras brasileiras, principal foco da pesquisa em desenvolvimento, a fim de compreender as influências políticas e sociais que deram origem às propostas linguísticas que impactaram, e continuam a impactar, o ensino e aprendizagem desse idioma ao longo da história nacional.

2. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL

Ao nos debruçarmos sobre as questões relativas à internacionalização do ensino, promoção do plurilinguismo e da justiça social, é imperativo compreendermos o papel das políticas linguísticas em diferentes contextos sociais, quer estejamos tratando de Políticas Institucionais, promovidas pelas mais diversas instituições de ensino, ou de Políticas Públicas Educacionais. Importa ressaltar que, de maneira simultânea à perspectiva de Lynn (1980), concebemos por Políticas Públicas às ações, decisões e estratégias adotadas pelo governo, que produzirão efeitos específicos sobre a sociedade. Por outro lado, compreendemos as Políticas Públicas Educacionais como “ações governamentais que visam garantir a [...] organização e funcionamento” (Araújo, 2010, p. 15) da educação por parte do Estado. Isso implica que, enquanto a primeira possui uma abrangência mais ampla, intervindo em diversas esferas sociais, a segunda está direcionada primordialmente para a melhoria do sistema educacional.

Para tanto, nesta seção, serão apresentadas políticas linguísticas públicas e educacionais, além de outras ações governamentais que, de alguma forma, contribuíram para a atual situação do ensino de espanhol no Brasil contemporâneo. Marcado historicamente pela política das idas e vindas (Labella-Sánchez; Bevilacqua, 2019), ou seja, por uma série de ações que, desde sua primeira implementação, em 1919, através da realização de um concurso para professores de espanhol realizado no Colégio Pedro II, até os dias atuais, evidenciam um cenário de incertezas, no que diz respeito à oferta da língua espanhola no currículo da educação básica brasileira (Oliveira, 2023, p. 24), conforme destacado na figura a seguir (Figura 3).

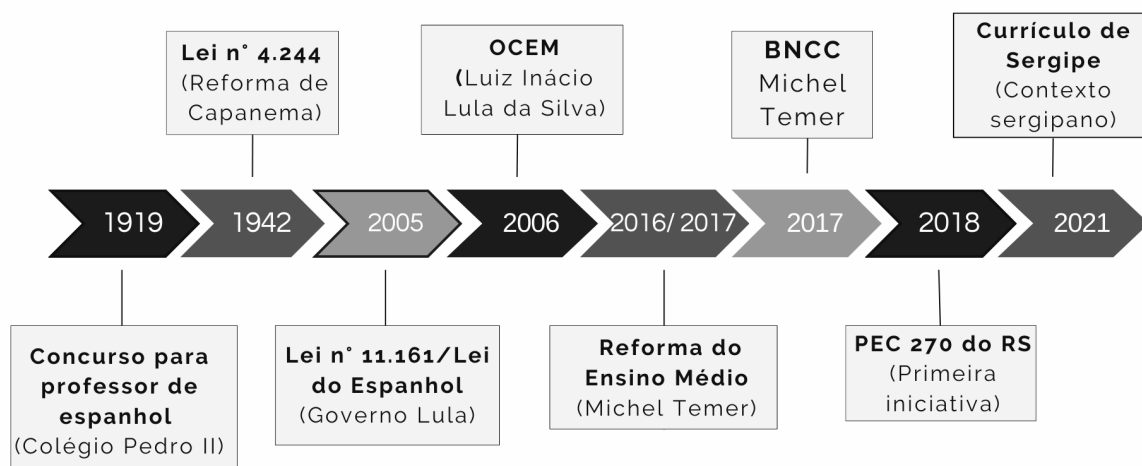


Figura 3: Panorama sócio-político do ensino de línguas espanhola no Brasil.
Fonte: Elaborado pela autora com base nas pesquisas realizadas.

Muitas são as justificativas para a introdução do espanhol ao sistema educacional de um país como o Brasil, tendo em vista, primeiramente, sua localização geográfica, fazendo fronteira com diversos países que possuem o espanhol como língua oficial (Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai); a criação do MERCOSUL e outras iniciativas governamentais em favor do estabelecimento de conexões políticas e econômicas entre o Brasil e demais nações falantes do espanhol; o numeroso índice de hispanofalantes residentes em diversas regiões do país; além da relevância econômica e cultural desse idioma em todo o mundo; etc. (Laseca, 2008, p. 11-12).

Altenhofen e Broch (2011) destacam que:

o ensino de outras línguas quer sejam estrangeiras, línguas minoritárias, línguas indígenas ou línguas de sinais está fortemente ligado ao poder exercido pelas relações políticas e econômicas praticadas em cada país. São estas relações que, ao longo das últimas décadas no Brasil, promoveram a hegemonia da língua inglesa, tomando o lugar das chamadas línguas cultas, tais como latim e francês nos currículos escolares. A cultura cede aos interesses econômicos. E isto se observa também quando a língua espanhola começa a ser implantada como uma opção de língua obrigatória no Ensino Médio, a partir de relações econômicas e políticas, sobretudo entre o Brasil e a Espanha (Altenhofen e Broch, 2011, p. 18).

Dessarte, mesmo sabendo que as influências culturais e territoriais deveriam exercer grande importância para a escolha de implementação de uma determinada língua no currículo das instituições brasileiras, a fim de atender às necessidades linguísticas e culturais de cada comunidade, o que acontece, na realidade, contradiz totalmente essa noção. Como apontam as autoras anteriormente citadas, os aspectos políticos e econômicos sobressaem às justificativas

culturais, que assegurariam o *status* de disciplina curricular a uma ou outra língua, como vimos no caso do inglês e como veremos, a seguir, no tocante ao espanhol.

No decorrer da evolução dos estudos voltados ao debate sobre políticas linguísticas em âmbito nacional, viu-se a necessidade de compreender o momento histórico, ideológico e social que resultou na aplicação dessas políticas, visto que o contexto histórico-linguístico (Mariani, 2003, p. 78) influencia diretamente na proposição dessas medidas, em virtude do sistema político-ideológico dominante. Sendo assim, nas linhas dispostas nesta seção, serão apresentados documentos sancionados ao longo de diferentes momentos na história político-linguística brasileira que, de alguma forma, impactaram no ensino de língua espanhola neste país.

2.1 MARCOS POLÍTICO-SOCIAIS DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO TERRITÓRIO NACIONAL: COLÉGIO PEDRO II E A TRAJETÓRIA FLUMINENSE DO ESPANHOL (1919-2005)

O primeiro registro histórico que se destaca em meio às pesquisas sobre a institucionalização da língua espanhola em território brasileiro ocorreu com a realização do primeiro concurso para professor de espanhol promovido pelo Colégio Pedro II, em 1919 (Figura 4), motivado por objetivos políticos advindos, principalmente, da relação entre Brasil e Uruguai³⁸. O concurso, aberto em fevereiro de 1919, contou com a inscrição de nove participantes³⁹, e conferiu à Antenor Nascentes⁴⁰ o título de primeiro professor de espanhol da instituição e, ao idioma, o caráter de disciplina optativa (Antunes; Vargens, 2021; Paraquett, 2006).

³⁸ A criação da cátedra de língua espanhola na instituição foi motivada pelo sentimento de reciprocidade ao Uruguai, que em 1917 implementou o português em seu currículo secundário, e como forma de homenagear os povos hispânicos, segundo discurso proferido pelo então Ministro do Interior, Carlos Maximiliano (Andrade, 2021, P. 291).

³⁹ Os inscritos no concurso foram os professores: Francisco Pereira Novaes da Cunha, Dario Portugal da Silva Monteiro, Antonio de Araujo Mello Carvalho, Lino de Moraes Leme, David José Pérez, Brenno Arruda, Antenor Nascentes, Adolfo Morales de los Rios Filho e Laura Bezerra; porém essa última teve sua inscrição negada, por ser estrangeira.

⁴⁰ Nascente foi responsável pela publicação da obra “Grammatica da língua espanhola para uso dos brasileiros”, pela Livraria Drummond Editora, em 1920, primeira gramática de língua espanhola publicada no Brasil. Sua obra provocou uma série de críticas, uma vez que sua textualidade defendia uma noção estereotipada que aponta as semelhanças entre o português e o espanhol como facilitadora do processo de aquisição do idioma, sem levar em consideração suas particularidades (Guimarães; Souza, 2017).



Figura 4: Arguição do candidato Francisco Pereira Novais da Cunha, em 9 de setembro de 1919.
Fonte: Gazeta de Notícias, 1919.

Contudo, segundo Freitas (2010); Vargens (2012); Antunes e Vargens (2021), a menção ao espanhol no Colégio Pedro II ocorre ainda antes do período ao qual é atribuída sua implementação, pois, conforme os autores, o espanhol já fazia parte das atividades desenvolvidas na instituição em 1885, quando ocorre a primeira referência ao idioma, com o registro da tese “Litteratura Hespanhola do XVII século. Escriptores Hespanhoes do XVII século: suas produções principaes”, escrita por Alfredo Augusto Gomes, para fins de classificação em um concurso ocorrido ainda no século XIX; sobre o qual não se tem registro de seus resultados posteriores. Por esse motivo, na literatura, o ano de 1919 é reconhecido como o período em que se concretizam as primeiras ações efetivas quanto à inserção do espanhol no currículo secundário do colégio fluminense.

É relevante destacar, ainda, que embora essa iniciativa tenha se originado como uma política institucional destinada a orientar a introdução do ensino de espanhol no Colégio Imperial, sua abrangência acabou se estendendo para além das fronteiras dessa instituição, consolidando-se como uma política pública. Essa expansão se justifica ao considerarmos o papel conferido ao Colégio Pedro II como instituição modelo, desde o século XIX. Nesse viés, havia a expectativa de que todos os estabelecimentos de ensino no Brasil seguissem o modelo proposto, solidificando assim a iniciativa como uma política de caráter público.

Em decorrência do estabelecimento de uma cadeira de língua espanhola e a contratação de um professor efetivo na área, surge a necessidade de elaboração de um material voltado para a regulamentação das atividades dessa disciplina. Com efeito, é criada

uma comissão que contou com a participação dos professores de geografia (Honorio de Silvestre), francês (Gastão Ruch) e português (Silva Ramos) do Colégio Imperial, os quais foram responsáveis pela elaboração do Programa de Ensino de Espanhol, finalizado em 5 de abril de 1919 e aprovado em 10 de julho⁴¹ do mesmo ano (Guimarães; Souza, 2017; p. 187).

O programa previa:

- 1º - Noções preliminares atinentes á grammatica castelhana, suas divisões e objectivos.
- 2º - Sons fundamentaes do hespanhol. Vogaes e consoantes, accentuação e quantidade.
- 3º - Morphologia e taxionomia do substantivo.
- 4º - Morphologia e taxionomia dos adjetivos.
- 5º - Estudos dos grãos.
- 6º - Morphologia e taxionomia do artigo e do pronome.
- 7º - Da conjugação. Estudo detido das conjugações regulares.
- 8º - Estudo detido dos verbos regulares e suas diversas especies.
- 9º - Morphologia e taxionomia dos adverbios.
- 10º - Morphologia e taxionomia das preposições.
- 11º - Morphologia e taxionomia das conjuncções e interjeições.
- 12º - Processos de formação das palavras: composição e derivação.
- 13º - Syntase. Noções geraes de syntase. Estudo das preposições.
- 14º - Syntase do substantivo.
- 15º - Idem do adejectivo.
- 16º - Idem do pronome e do artigo.
- 17º - Idem do verbo. Emprego dos tempos e modos com especialidades dos infinitivos.
- 18º - Syntase do verbo. Emprego do infinito e dos participios.
- 19º - Syntase das palavras invariaveis. Da preposição.
- 20º - Syntase das palavras invariaveis. Do adverbio e da conjuncção.
- 21º - Gramatica historica: Alterações lexicas: archaismos, neologismos e idiotismos. Modificações sofridas pelo hespanhol nas Republicas Americanas.
- 22º - Elementos essenciaes de phonetica hespanhola. Suas relações com a portugueza.
- 23º - Estudo morphologico do substantivo. Casos e flexões.
- 24º - Estudo morphologico do adjectivo. Casos e flexões.
- 25º - Estudo morphologico do artigo e do pronome.
- 26º - Estudo morphologico do verbo. Transformação da conjugação latina na conjugação hespanhola. Aparecimento dos verbos auxiliares.
- 27º - Estudo morphologico do adverbio e da conjuncção.
- 28º - Estudo morphologico da preposição.
- 29º - Noções geraes sobre a origem e formação da lingua hespanhola. Sua evolução.
- 30º - Relações historicas da lingua hespanhola com as demais linguas romanicas, especialmente com a portugueza.
- 31º - Principios geraes de Semantica hespanhola.
- 32º - Da syntase em geral e do estylo.
- 33º - Vista geral sobre o desenvolvimento das principaes phases da litteratura hespanhola (Brasil, 1919, p. 8439-8440).

⁴¹ Como já mencionado ao longo deste trabalho de investigação, o Colégio Pedro II desempenhava o papel de instituição referencial para o ensino secundário, desse modo, a criação da cadeira de espanhol e publicação do programa de ensino do idioma, desencadearam efeito no currículo de diferentes escolas do país, inclusive do Atheneu Sergipense, que possuía o *status* de equiparação à instituição federal e que, consequentemente, incentivou a criação da cadeira de espanhol “como forma de manter o mesmo currículo do Colégio Pedro II” (Guimarães; Souza, 2017, p. 189).

Cabe ressaltar que, a partir da análise do programa acima descrito, notamos que, naquele período, os conteúdos programados para o ensino de língua espanhola versavam, principalmente, sobre elementos gramaticais, em razão dos objetivos pretendidos a partir do ensino e aprendizagem do idioma, isto é, promover a instrumentalização da língua por meio da valorização das habilidades escrita e leitora (Picanço, 2003); fazendo uso do método Gramática e Tradução, herdado do ensino de línguas clássicas em um período anterior.

Apesar das medidas estabelecidas em 1919, é somente em 1920 que o idioma passa a compor a grade curricular do colégio, substituindo a disciplina de alemão, em favor da política defendida pelo então presidente Getúlio Vargas que se contrapunha “ao Eixo Alemanha, Itália e Japão durante a Segunda Guerra Mundial” (Antunes; Vargens, 2021). No currículo do Colégio Pedro II, naquele período, o espanhol dividia espaço com mais duas línguas estrangeiras, o francês e o inglês, entretanto, com uma carga horária menor em relação às demais⁴² (Bevilaqua, 2017, p. 68); talvez como resultado da relevância política e econômica que esses idiomas possuíam na época.

Porém, poucos anos após a sua aprovação, já em 1925, Nascente se transferiu para a cátedra de português do Colégio Pedro II (Celada, 2005; Daher, 2006; Freitas, 2010; Paraquett, 2006; Picanço, 2003), após a publicação do Decreto nº 26.782-A/1925, o que refletiu de forma negativa sobre o ensino de língua espanhola em todo o país, uma vez que o colégio possuía o *status* de instituição modelo para a educação pública daquela década. Como resultado de tal ação, notamos um processo de apagamento gradativo do espaço conferido a esse idioma no referido momento.

A transferência de Nascente foi resultado, principalmente, da insatisfação do docente em relação à disciplina ministrada, tendo em vista que, por se tratar de uma matéria de caráter optativo, sem exigências quanto à frequência e realização de exames finais, não havia um real interesse por parte dos estudantes para cursar o componente curricular (Guimarães, 2021, p. 61), sendo, ao espanhol, destinados os “piores horários”, como afirmava Nascente (1952, p. 12 *apud*. Guimarães, 2021, p. 61)⁴³. Dessarte, acentuamos a similaridade do cenário de desprestígio do espanhol questionado pelo professor na primeira metade do século XX, mas que se assemelha à atual realidade do espanhol em todo o país.

⁴² Não obtivemos dados concretos que apresentem a carga horária destinada a cada disciplina no período citado.

⁴³ Discurso proferido em 23 de setembro de 1952 no salão nobre do externato do Colégio Pedro II por ocasião do recebimento do título de professor emérito. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, (Nascentes, 1952, p. 12. *apud*. Guimarães, 2021, p. 61)

Apesar da breve passagem do idioma no início de sua implementação, o papel pioneiro do Colégio Pedro II proporcionou uma série de ações em âmbito estadual e nacional, no que diz respeito ao ensino de espanhol, favorecendo a publicação de gramáticas, livros e manuais de ensino e a realização de concursos para professores da disciplina em diferentes regiões do país, abrindo espaço para discussões referentes ao idioma, que se consolidaria como disciplina obrigatória na educação básica nacional no ano de 1942, após a promulgação do Decreto-Lei nº 4.244.

A Reforma de Capanema, como ficou conhecida a reestruturação educacional empreendida por Gustavo Capanema, realizada a partir de 1942, inseriu, pela primeira vez, a disciplina de espanhol no *hall* de componentes curriculares obrigatórios na educação básica nacional⁴⁴. No âmbito do Pedro II, a mencionada Reforma viabilizou a retomada das atividades educacionais na área, no entanto, de acordo com Guimarães, Pinho e Pinto (2021), apesar da certeza de que a disciplina perdurou em caráter obrigatório no currículo do colégio até 1961⁴⁵ (último ano de vigência da Reforma), não há registros oficiais de quando o idioma realmente foi inserido na grade da instituição.

Os únicos registros encontrados dizem respeito a uma referência à disciplina presente na página inicial do caderno de espanhol de um ex-aluno do Externato, datado de 1943 (Figura: 5), além do Relatório Anual de 1946 (Figura: 6), que também faz menção à língua. Vale ressaltar que as referidas fotografias (Figuras 5 e 6) foram retiradas do 4º capítulo do livro História do Ensino de Espanhol no Colégio Pedro II, uma obra que conta com uma coletânea de trabalhos voltados para a revisão histórica referente à trajetória do ensino de espanhol na instituição fluminense entre os anos de 1920 a 2020, ou seja, durante um século de história. Para tanto, o livro conta com a contribuição, em sua maioria, de professores e ex-professores de espanhol da instituição. Uma obra de bastante relevância para os que buscam compreender o percurso do ensino de espanhol no Colégio Pedro II, desde sua implementação até os dias atuais.

⁴⁴ No tópico a seguir, discutiremos com mais profundidade sobre os efeitos da referida reforma educacional.

⁴⁵ Segundo Guimarães, Pinho e Pinto (2021, p. 87), os registros analisados em suas pesquisas apontam que, entre 1942 e 1961, houve, ao menos, seis professores de espanhol no Pedro II, sendo estes: Leônidas Sobrinho Porto, Aristóteles de Paula Barros, Vicente Sobrinho Porto, Domicio Proença Filho, Celia Almeida Seabra e Helena Mello de Castro Menezes.



Figura 5: Página inicial do caderno de espanhol de um aluno do Externato do ano de 1943, cujo professor era Antenor Nascentes.
Fonte: Guimarães; Pinho; Pinto (2021, p. 82)

Disciplina	Nº de aulas	Número de trabalhos	Nº de provas
Português	3	200	4
Francês	4	100	4
Inglês	4	100	4
Matemática	3	200	4
Geometria	3	200	4
Algebra	3	200	4
Trigonometria	3	200	4
Geografia	3	200	4
Historia	3	200	4
Arte	3	200	4
Musica	3	200	4
Religião	3	200	4
Espanhol	2	0	2

Figura 6: Mapa demonstrativo das aulas e trabalhos escolares realizados durante o ano letivo de 1946, com a presença de espanhol (Relatório Anual do Diretor do Colégio Pedro II – Internato, 1946).
Fonte: Guimarães; Pinho; Pinto (2021, p. 81).⁴³

Nesse sentido, levando em consideração o registro das atividades referentes à língua espanhola constantes no caderno do ex-aluno, é provável que o retorno das aulas de espanhol tenham ocorrido já em 1943, ano posterior à publicação do Decreto-Lei nº 4.244, assumidas, novamente, pelo professor Antenor Nascente; porém, como já mencionado, tal informação não é de caráter oficial. Logo, os anos de 1942 a 1961 se configuraram como um período de ascensão do espanhol, não apenas na realidade institucional do Colégio Pedro II, mas em toda esfera nacional; todavia é, em particular, nessa instituição, que o ensino da língua perdura por mais alguns anos, mesmo sem o peso da Lei nacional.

As mencionadas mudanças, ocorridas a partir do ano de 1961, decorreram da publicação da Lei 4.024, 1ª versão da LDB a ser promulgada no país, que não fazia referência ao ensino de línguas estrangeiras em seu texto. Contudo, devido à anterior organização firmada pela Reforma de Capanema, algumas instituições mantiveram o ensino dos idiomas já pertencentes à grade curricular, o que é o caso do espanhol no Colégio Pedro II⁴⁷ (Rodrigues,

⁴⁶ Embora a fotografia em destaque possua baixa qualidade, a partir de sua observação cuidadosa, bem como por meio do trabalho dos referidos autores (Guimarães, Pinho e Pinto, 2021, p. 81), notamos que o documento apresenta uma lista de disciplinas, dentre as quais está o espanhol. O que comprova a composição de uma turma da disciplina, que contou com um total de 64 alunas ministradas, 8 sabatinas e 2 duas provas parciais no ano de 1946.

⁴⁷ Apesar da dificuldade em encontrar documentos que comprovem a trajetória do espanhol na instituição entre os anos de 1961 a 1985, Ferreira, Panaro e Pinho (2021, p.103) apontam em sua pesquisa que, ao menos até 5 de julho de 1967, o colégio possuía 8 professores de língua espanhola: Aristóteles Barros, Breno Maristany, Domício Proença Filho, Cleusa Teixeira, Helena Susart, Maria do Céu Carvalho e Maria José Ribeiro, lotados na sede e Sayonara Paula, lotada na Seção Sul; já em 1972, na sede de São Cristóvão, esse número caiu para 3 professores, dois efetivos e um por contratação.

2010, p. 17). Porém, mais uma vez a disciplina é fadada à categoria de componente optativo, voltado a um processo de apagamento gradual entre os anos de 1961 a 1985⁴⁸, quando novas ações surgem para a promoção do ensino dessa língua.

Já em 1985⁴⁹ (Daher, 2006), posteriormente à publicação da Lei estadual do Rio de Janeiro, que versava sobre a oferta em caráter optativo da língua no segundo grau, atual ensino médio, resultante da elaboração de uma “Emenda popular” organizada pela Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ), primeiro grupo de professores de espanhol do Brasil a se reunir para lutar em favor da retomada do ensino desse idioma no currículo das escolas, que o ensino da língua volta a ser pauta na educação pública do país, mas, dessa vez, de forma mais centralizada no estado do Rio de Janeiro.

Observa-se que o movimento de luta pela reintrodução do espanhol no currículo da educação básica, liderado pela APEERJ, trouxe impactos positivos nesse sentido, pois, além de sua oferta optativa passar a ser garantida por uma Lei estadual, no mesmo ano, é realizado um concurso pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, para a contratação de professor de espanhol da rede. Essas ações motivaram uma série de iniciativas favoráveis ao idioma, tais como sua inclusão na grade de línguas estrangeiras do vestibular de diferentes universidades e faculdades do Rio de Janeiro.

Além disso, foi também nos anos 80 que o espanhol passou a ser mencionado no Plano Geral de Ensino (PGE)⁵⁰ do Colégio Pedro II, documento orientador de práticas pedagógicas institucionais (Bevilaqua, 2013, p. 61), porém ainda de forma sistemática, ou seja, o idioma fazia parte do PGE da escola. No entanto, não havia ações concretas para o ensino da língua em questão, como veremos a seguir.

Dividindo espaço com outras línguas estrangeiras -inglês, francês e alemão- o espanhol começou a ser ofertado nas três séries do segundo grau e também a pertencer ao Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da instituição (Bevilaqua, 2013, p. 61), orientado pelo já mencionado PGE, de 1985, o qual determinava, na textualidade da legislação da época, que o ensino de línguas estrangeiras modernas “objetivam um trabalho progressivo, flexível e em correspondência com as necessidades da vida em comunidade.”

⁴⁸ Em depoimento proferido pela professora Cristina Vergnano, docente do Colégio Pedro II, para a pesquisadora Maria Cecília Bevilaqua, em 2013, a docente conta que, entre os anos de 1979 a 1981, havia apenas uma estudante matriculada no curso de espanhol da instituição (Bevilaqua, 2013).

⁴⁹ Segundo Paraquett (2006, p. 9), o parecer favorável da lei foi votado pelos deputados do estado em 1984, mas somente em 1985 foi realizado, pela primeira vez, um concurso para professores de espanhol do estado do Rio de Janeiro.

⁵⁰ O espanhol é mencionado nos Planos Gerais de Ensino entre os anos de 1981 a 1985 (Ferreira, Panaro E Pinho, 2021), mas é somente nesse último ano que ações são postas em prática para a efetiva retomada do ensino da língua.

(PGE 1985, p. 66). Outrossim, em acordo com a LDB de 1971, o PGE de 1985 também enfatizava as finalidades profissionalizantes advindas do ensino de línguas, visto que, segundo o próprio Plano (PGE 1985, p. 66, grifo nosso):

o Colégio Pedro II procurou planejar um ensino de caráter humanístico e pragmático, a fim de oferecer aos seus alunos **noções básicas de formação para o trabalho**. Trata-se de **preparar o educando para a vida**. Neste particular, uma das atribuições do professor consiste em criar condições para que o estudante tome consciência da realidade que o cerca e que nela atue de maneira responsável, participando efetivamente de um Universo em constante processo de transformação.

Logo, podemos observar que, já nesse período, o ensino de idiomas oferecido em uma instituição básica de referência possuía objetivos primordialmente mercadológicos e neoliberais, dando protagonismo ao aspecto profissionalizante da língua e minimizando as demais habilidades que o ensino de tais disciplinas podem oferecer a seus estudantes. Ainda no que diz respeito, particularmente, à disciplina de espanhol, a textualidade do plano não se distancia de tal noção, ao definir como Objetivo Geral para o ensino da língua:

Proporcionar ao aluno a faculdade de **compreender, falar, ler e escrever uma língua estrangeira**, através de seu conhecimento teórico e de sua experiência prática, a fim de **utilizá-la como instrumento de trabalho, como meio de enriquecimento cultural e como fator de desenvolvimento e integração social** (PGE, 1985, p. 71).

A partir da análise de tal objetivo, identifica-se novamente o destaque atribuído ao desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, isto é, compreensão, fala, leitura e escrita, em benefício da formação para o mercado de trabalho (Bevilaqua, 2013, p. 63). Apesar de citar o desenvolvimento cultural e integração social, entendemos que não é por acaso que a esses são conferidos o segundo e terceiro lugar no discurso presente no PGE, demonstrando os reais objetivos pretendidos pela política de integração das línguas estrangeiras naquele período.

Em consonância com a referida autora, e conforme já mencionado, a simples inserção da língua na textualidade do Plano Geral da Educação, não garantiu ao espanhol sua efetiva retomada nas atividades educacionais da escola no início do ano citado, visto que, segundo Cristina Vergnano⁵¹, professora formada em espanhol, porém contratada para ministrar aulas no ensino primário, que iniciou suas atividades no Colégio Pedro II em 1984, não havia aulas

⁵¹ Os depoimentos de Cristina Vergnano Yunger estão presentes no trabalho de investigação realizado por Bevilaqua (2013), pesquisa realizada com o objetivo de apresentar a trajetória do ensino de espanhol no Colégio Imperial entre o período de 1985 a 1996. Para mais, consultar dissertação disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2013/dmariacecilia.pdf>. Acesso: 16 de nov. 2023.

de língua espanhola, nem no ano de sua contratação, nem no ano posterior, mesmo a escola possuindo duas profissionais capacitadas para tal⁵², as quais exerciam tarefas alheias a sua formação.

A criação de um Clube de Espanhol foi verificada no segundo semestre de 1985, após reivindicação da professora Cristina Vergnano Yunger junto à Direção Geral do Colégio, com o posterior apoio de Josefa Falconi. Este fato foi motivado e alicerçado pela Lei Estadual de 1985, em vigor, na qual o idioma voltava ao sistema de ensino do Rio de Janeiro após publicação da Lei e realização de um concurso estadual em favor da contratação de profissionais da área. Trata-se de um projeto já previsto no PGE da instituição, mas que, no caso do espanhol, não tinha ainda sido posto em prática .

Ainda segundo Cristina Vergnano (Bevilaqua, 2013, p. 75), o Clube contava com a participação de estudantes que optaram por estudar a língua desde a 5ª série até o Ensino Médio, e, no que diz respeito às aulas, a professora destaca a dinâmica e a liberdade conferidas pelo Clube, o qual lhes permitiam o trabalho com diferentes atividades, tais como conversação, teatro, concurso de poesia, dramatizações e pesquisas. Nota-se, portanto, que o Clube de Línguas, atividade extraclasse, por ser de caráter facultativo e ministrado em horários alternativos às aulas regulares, permitia o trabalho com línguas estrangeiras⁵³ não incluídas na grade obrigatória da instituição de ensino.

A partir daí, novos caminhos educacionais passaram a permear o ensino do espanhol no Colégio Pedro II, embora, conforme observa Bevilaqua (2013, p. 68), esse percurso tenha sido “longo e acidentado”, uma vez que as atividades do Clube de Espanhol foram encerradas poucos anos após sua implementação, em 1988. Para Cristina (Bevilaqua, 2013, p. 77), professora e coordenadora do Clube de Espanhol, a liberdade concedida aos estudantes se destaca como um dos principais fatores que motivaram a interrupção do Clube, uma vez que, novamente, a falta de valorização atribuída à língua, tanto pela instituição quanto pelos estudantes, resultou na gradual evasão dos poucos participantes que ainda frequentavam essa atividade extracurricular. Ademais, a aposentadoria de Josefa Falconi no mesmo ano, figura também como um dos grandes motivos para a suspensão das atividades referentes ao idioma e para a volta de Cristina Vergnano ao ensino primário.

⁵² Além de Cristina Vergnano, que no primeiro ano de sua contratação atuou no ensino primário, a professora Josefa Falconi também possuía formação na área do espanhol, no entanto, trabalhava no Setor de Orientação Educacional -SOE da instituição (BEVILAQUA, 2013, p. 65).

⁵³ Segundo a investigação produzida por Bevilaqua (2013), no que se refere ao ensino no Pedro II entre 1985-1996, além do Clube de Espanhol, nesse período, a instituição também ofertava o Clube de Francês. Desse modo, destacamos que nessa pesquisa não há menção ao desenvolvimento prático de outros idiomas no âmbito dessas atividades extracurriculares, apesar de o PGE de 1985 mencionar, também, o Alemão, entre os idiomas a serem ofertados pelos Clubes de Línguas.

A vista disso, para a consolidação concreta da educação plurilinguística na instituição, seriam necessárias diversas ações de fomento ao idioma, a fim de incentivar o interesse do alunado que não mais compreendia a relevância do ensino e aprendizagem desta língua. Ainda assim, destacamos que é após a inserção extracurricular do idioma nas atividades pedagógicas da escola que novas perspectivas são moldadas para o ensino do espanhol no período em questão, mesmo que de forma descontinuada, proporcionando o retorno progressivo do espaço que lhe era conferido, como discutiremos a seguir.

Em síntese, a análise do depoimento de Cristina Vergnano revela que, embora o espanhol tenha tido uma presença destacada na redação dos PGEs da década de 80, bem como das iniciativas empreendidas pelo Clube de Espanhol, sua valorização efetiva não se concretiza nesse período. Isso ocorre devido a fatores internos da instituição e/ou à falta de motivação externa; além disso, a fala da professora evidencia um significativo distanciamento entre o currículo formal e a sua implementação prática (Bevilaqua, 2013, p. 78).

Já nos anos 90, após assinatura do Tratado de Assunção e criação do MERCOSUL, em 1991 (Bevilaqua, 2013, p. 80), o ensino do espanhol passa a figurar novas discussões, alicerçado pelo argumento de integração regional, a partir da aliança política e econômica firmada pela criação do grupo sulamericano. Percebe-se, então, um crescimento da visibilidade da disciplina no âmbito social brasileiro e, conseqüentemente, no currículo da instituição de ensino que, por anos, serviu como modelo educacional no país.

Por isso, no contexto do Colégio Pedro II, mais uma vez, nota-se a presença da língua espanhola na textualidade dos Planos Gerais de Ensino de 1990, 1991- sem real retomada prática das atividades- e 1992, quando verdadeiramente o espanhol volta a ser trabalhado através das atividades do Clube de Espanhol, após a transferência de Cristina Vergnano para o Departamento de Línguas Neolatinas Estrangeiras Modernas⁵⁴ e aprovação de Rita Diogo como professora substituta de espanhol (Bevilaqua, 2013, p. 81). Essas ações foram motivadas pelo contexto político-social vigente e favoreceram a retomada dos debates sobre o ensino de espanhol no país.

Fazendo parte das atividades extracurriculares de três Unidades do Pedro II, isto é, Engenho Novo, São Cristóvão e Centro, o ensino de espanhol na esfera institucional passou a ser ampliado paulatinamente; e, dois anos após a retomada do Clube de Espanhol, em 1994,

⁵⁴ Segundo Bevilaqua (2013, p. 81), “Em 1986, o Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas do Colégio Pedro II é subdividido em Departamento de Línguas Neolatinas Estrangeiras e Departamento de Línguas Anglo-Germânicas.”. Naquele período, as disciplinas de espanhol e francês estavam sob a supervisão do Departamento de Línguas Neolatinas Estrangeiras.

tivemos a realização de um novo concurso⁵⁵ para docente da área, o que abriu caminho para a integração do espanhol no currículo básico do centro de referência educacional no ano seguinte (Bevilaqua, 2013, p. 84). Observamos, a partir daí, um movimento de resgate às tradições históricas de promoção de um ensino humanístico, que, durante muito tempo, concedeu espaço ao ensino de diferentes línguas estrangeiras.

Além da já mencionada motivação política para o resgate do espanhol, seja como atividade extracurricular ou, posteriormente, como disciplina do currículo básico, a criação de uma equipe pedagógica formada por professores da disciplina, focados em “promover uma significativa mudança na configuração das práticas de ensino-aprendizagem do idioma” (Bevilaqua, 2013, p. 89), corroboraram com a construção de um novo cenário educacional para a língua espanhola no âmbito do Colégio Pedro II, pondo em prática diversas ações de fomento ao idioma. A primeira dessas práticas é advinda da elaboração de um material didático a ser utilizado nas aulas da disciplina, com o objetivo de ressignificar, no imaginário dos estudantes, as antigas noções que se consolidaram sobre esta língua.

Os fatores aqui destacados contribuíram para que o ensino de língua espanhola ultrapassasse os limites do Clube de Línguas e alcançasse o *status* de disciplina no currículo do ensino médio, em 1996, com a garantia de três tempos semanais na grade curricular desse nível de ensino. O espanhol, passava, portanto, por um processo de emergência curricular no âmbito do Colégio Pedro II, algo que, conforme professoras da instituição na época (Bevilaqua, 2013, p. 89) apontam, não ocorreu de maneira simples e ordenada, demandando a reestruturação dos objetivos e atividades desenvolvidas em meio ao ensino dessa língua, a fim de atingir as intenções que levaram ao seu retorno.

Além disso, a realização de mais dois concursos, um em 1996⁵⁶ e outro em 2002⁵⁷, serviram para fortalecer ainda mais o ensino do idioma na instituição, que passou a oferecer a disciplina nas Unidades Escolares de Humaitá e Tijuca, além das já estabelecidas em São Cristóvão e no Centro. O ano de 2002 é também marcado pela publicação do Projeto Político

⁵⁵ Regulamentado pelo Edital nº 03, de 15 de junho de 1994, o concurso para professores de 1º e 2º graus ofertava duas vagas para professores efetivos de espanhol. Na ocasião, 20 candidatos se inscreveram, mas as vagas foram preenchidas pelas professoras Cláudia Estevam Costa e Simone Nascimento Campos e, posteriormente, por Isabela Maria de Abreu, as quais assumiram os seus cargos em outubro do ano seguinte (Abreu; Onofre; Preta, 2021, p. 143).

⁵⁶ “No Concurso de 1996, foram aprovadas, segundo o Diário Oficial da União de 17 de junho de 1996, nº 115, página 10.551, Rita de Cássia Miranda Diogo, Rosyenne Louise Autran Lourenço, Ana Elizabeth Dreon de Albuquerque, Mara Lúcia Alberto dos Santos, Rogéria Pereira da Costa, Andrea da Silva Ciuffo, Sonia Maria Pereira Nunes e Marise Ramos Farias” (Abreu; Onofre; Preta, 2021, p. 143).

⁵⁷ O concurso realizado em 2002, normatizado pelo Edital nº 06/2002, foi inicialmente publicado para a contratação de um professor efetivo. No entanto, 8 candidatos foram aprovados e convocados entre os anos de 2003 e 2005 (Abreu; Onofre; Preta, 2021, p. 143).

Pedagógico (PPP) do Pedro II (Abreu; Onofre; Preta, 2021, p. 143), que incluía a disciplina na grade do ensino médio, de acordo com a eleição dos estudantes. Isso posto, nota-se que, mesmo antes da publicação da Lei 11.161, de 2005, correspondente à Lei que instituiu a obrigatoriedade da oferta da disciplina de espanhol no currículo da educação em esfera nacional, o Colégio Pedro II já apresentava um caminho promissor no tocante ao retorno do idioma na educação básica.

Por fim, é válido salientar que, seguindo os objetivos pretendidos com a implementação do espanhol no currículo do Colégio Pedro II, o Rio de Janeiro protagonizou uma série de ações voltadas para a inserção do idioma na grade curricular da educação básica (Quadro 2), o que justifica sua definição como “lugar de referência” (Paraquett, 2006, p. 6) para quem busca entender cronologicamente a conturbada história da implementação do espanhol como disciplina nas escolas do Brasil. Desse modo, apresentamos, a seguir, um quadro sinóptico que apresenta as principais ações protagonizadas no âmbito fluminense, ao longo da história.

Ano	Marcos temporais
1919	Institucionalização do Espanhol no Colégio Pedro II
1919- 1925	A disciplina ocupa o currículo da instituição de forma optativa.
1920	Publicação da “Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros”, por Antenor Nascentes (professor concursado do Colégio Pedro II), o que impulsionou a publicação de outros manuais da língua.
1941	Criação do primeiro curso de Letras Neolatinas (Espanhol, Italiano e Francês) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
1951	Implementação do curso de Letras Neolatinas na Universidade Federal Fluminense (UFF).
1961 e 1963	Surgimento da dupla habilitação em Português e Espanhol na UFF e, dois anos depois, na UFRJ.
1979	Fundação de Centros de Línguas Estrangeiras Modernas na cidade de Niterói.
1980	Oferta do Espanhol em conjunto com o Inglês e o Francês nos Centros de Estudos Supletivos, uma iniciativa da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.
1981	Criação da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ), primeira associação de professores de língua espanhola do Brasil.
1983	Implementação da disciplina de Espanhol no ensino fundamental na Escola Aldeia Curumim, instituição privada situada em Niterói.
1984	Parecer favorável por parte dos deputados do estado, em favor da inclusão do Espanhol como disciplina optativa no segundo grau, motivada por ações da APEERJ.
1985	Realização do primeiro concurso público para professores de Espanhol no RJ.

1988	O parecer é convertido em artigo da constituição estadual, estabelecendo a oferta obrigatória do Espanhol.
1986	Inclusão do espanhol como opção de língua estrangeira no vestibular unificado promovido pela CESGRANRIO.
1993	Obrigatoriedade do ensino de língua espanhola nos currículos do 1º e 2º graus.
1998	Realização de um concurso público para contratação de professores de espanhol na rede municipal do Rio de Janeiro, tornando-se, portanto, a primeira cidade a incluir o Espanhol no currículo do Ensino Fundamental público.
2000	Fundação da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), durante um congresso realizado na UFF.
2001	Estabelecimento do Instituto Cervantes no Rio de Janeiro. ⁵⁸

Síntese da trajetória do espanhol no estado do Rio de Janeiro, com base nos estudos de Paraquett (2006).

Fonte: Elaboração própria.

Ao examinarmos a trajetória do ensino de espanhol no estado do Rio de Janeiro, observamos, também, a trajetória dessa língua em âmbito nacional, uma vez que, como anteriormente mencionado, o primeiro registro oficial do espanhol como disciplina no currículo estadual ocorre em uma das principais instituições do país, o Colégio Imperial Pedro II, localizado no Rio de Janeiro. O Pedro II foi criado com o objetivo de servir como um colégio modelo para todo o território brasileiro, o que faz com que seja importante analisar o movimento do espanhol nesta instituição de ensino, já que havia uma tendência de que os atos verificados no referido colégio fossem estendidos a várias outras regiões do Brasil.

2.2 REFORMA CAPANEMA

No que diz respeito à primeira referência legislativa, citamos o Decreto nº 4.244 (Lei Orgânica do Ensino Secundário), instaurado, em 1942, no governo Vargas, sob gestão do Ministro Gustavo Capanema⁵⁹ (Hidalgo; Vinhas, 2021, P. 506). O documento que, em conjunto com outros registros jurídicos, marcou a conhecida Reforma Capanema, previa a reestruturação da educação básica nacional e estabeleceu o ensino de Espanhol na primeira e segunda série dos cursos clássico e científico⁶⁰, junto com as disciplinas de Grego, Latim,

⁵⁸ A primeira unidade do Instituto Cervantes foi inaugurada no ano de 1998, na cidade de São Paulo.

⁵⁹ Gustavo Capanema foi Ministro da Educação e Saúde no período de 1934 a 1945 e promoveu impactos consideráveis no que diz respeito às políticas públicas educacionais no Brasil, por isso, a Reforma na educação proposta em sua gestão ficou conhecida como Reforma Capanema.

⁶⁰ Os cursos clássicos e científicos correspondiam ao segundo ciclo do ensino médio; o primeiro dava destaque aos estudos filosóficos e às línguas clássicas e modernas (português, latim, grego, francês, inglês e espanhol); já o segundo enfatizava os estudos científicos, por meio de disciplinas como matemática, física, química, biologia, etc. (Leffa, 1999, p. 10).

Francês e Inglês (Brasil, 1942), línguas estrangeiras que também se faziam necessárias para a realidade daquela época.

A reestruturação linguística empreendida pela Reforma em questão teve como objetivo inserir ao currículo básico o ensino de três “línguas vivas estrangeiras” (Brasil, 1942), a fim de equiparar o ensino secundário brasileiro ao de “nações cultas”, que ofertavam uma ou duas línguas estrangeiras a seus estudantes. Levando em consideração que o português não se caracterizava como um idioma de relevância internacional, bem como ao fato de o inglês e francês possuírem prestígio internacional e relevância política, o decreto optou por incluir uma nova língua à matriz curricular, foi então que o espanhol passou a integrar currículo do ensino secundário, partindo da premissa que:

A reforma introduz o espanhol no grupo das línguas vivas estrangeiras de nossos estudos secundários. Além de ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica para tôdas as modalidades de estudos modernos, é o espanhol a língua nacional do maior número dos países americanos. Adotá-lo no nosso ensino secundário, estudá-lo, não pela rama e autodidaticamente, mas de modo metódico e seguro, é um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente (Brasil, 1942).

A análise do trecho evidencia a inclusão do espanhol no currículo do ensino secundário por três fatores fundamentais: sua relevância cultural, sua vasta riqueza bibliográfica e seu papel como língua nacional em muitos países americanos. Vale ressaltar que essa inclusão é reconhecida como um passo crucial para fortalecimento dos laços regionais entre Brasil e nações hispânicas, destacando a língua como um importante elemento integrador das comunidades latino-americanas.

Entretanto, pouco tempo após sua implementação, datada de 9 de abril de 1942, novas retificações⁶¹ foram publicadas pelo Governo Federal, visto que não se tratava da versão final do documento. Por sua vez, as alterações, publicadas posteriormente à assinatura da lei, promoveram impactos consideráveis sobre o ensino de língua estrangeira, em virtude da retirada da obrigatoriedade do ensino de língua espanhola no segundo ano dos cursos mencionados e, apesar de sua oferta obrigatória continuar vigente no primeiro ano dos cursos (Figuras 7 e 8), sua carga horária apresentou redução em relação às demais disciplinas⁶² (Hidalgo; Vinhas, 2021, p. 506). Tais mudanças evidenciam mais indícios das políticas de

⁶¹ A retificação, publicada em 15 de abril de 1942, substituiu a oferta da disciplina de Espanhol pela disciplina de Filosofia no segundo ano dos cursos clássico e científico, implementados pelo decreto de 1942 (Rodrigues, 2010, p. 77), mas manteve a oferta dessa disciplina no primeiro ano dos cursos descritos.

⁶² Enquanto o estudo do francês dispunha de treze horas e o do inglês, doze, a disciplina de espanhol possuía apenas duas horas de estudo, o que demonstra sua mínima relevância para a política vigente naquele período (Laseca, 2008, p. 54).

apagamento do ensino de espanhol no país, uma vez que, mesmo não havendo supressão do ensino desse idioma, a perda de espaço político foi observada.

— 307 —

QUADRO N.º 1 — CURSO GINASIAL (*)

SÉRIES	I	II	III	IV
I. Línguas:				
1. Português	3	3	3	3
2. Latim	2	2	2	2
3. Francês	3	2	2	2
4. Inglês	—	3	2	2
II. Ciências:				
5. Matemática	3	3	3	3
6. Ciências Naturais	—	—	3	3
7. História do Brasil	2	—	—	2
8. História Geral	—	2	2	2
9. Geografia Geral	2	2	—	—
10. Geografia do Brasil	—	—	2	2
III. Artes:				
12. Trabalhos Manuais	2	2	—	—
13. Desenho	3	2	2	1
14. Canto Orfeônico	1	1	1	1
VI. Educação Física	2	2	2	1
Total de horas semanais	23	24	24	24

QUADRO N.º 2 — CURSO CLÁSSICO COM GREGO

SÉRIES	I	II	III
I. Línguas:			
1. Português	3	3	3
2. Latim	3	3	3
3. Grego	3	2	3
4. Francês ou Inglês	3	3	—
5. Espanhol	2	—	—
II. Ciências e Filosofia:			
6. Matemática	3	2	2
7. Física	—	2	2
8. Química	—	2	2
9. História Natural	—	—	3
10. História Geral	2	2	2
11. História do Brasil	—	2	2
12. Geografia Geral	2	2	—
13. Geografia do Brasil	—	—	2
14. Filosofia	—	3	3
III. Educação Física	2	2	1
Total de horas semanais	23	28	28

(*) — A portaria n.º 81, de 13-2-53 (D. O. 18-2-53), suprimiu os quadros de aulas. Vide art. 38 da portaria n.º 501/52 (anexa).

— 308 —

QUADRO N.º 3 — CURSO CLÁSSICO SEM GREGO

SÉRIES	I	II	III
I. Línguas:			
1. Português	3	3	3
2. Latim	3	3	3
3. Francês	3	2	—
4. Inglês	3	2	—
5. Espanhol	2	—	—
II. Ciências e Filosofia:			
6. Matemática	3	3	3
7. Física	—	2	3
8. Química	—	2	3
9. História Natural	—	—	3
10. História Geral	2	2	2
11. História do Brasil	—	2	2
12. Geografia Geral	2	2	—
13. Geografia do Brasil	—	3	3
14. Filosofia	—	—	—
III. Educação Física	2	2	1
Total de horas semanais	23	28	28

QUADRO N.º 4 — CURSO CIENTÍFICO

SÉRIES	I	II	III
I. Línguas:			
1. Português	3	3	3
2. Francês	2	2	—
3. Inglês	3	2	—
4. Espanhol	2	—	—
II. Ciências e Filosofia:			
5. Matemática	3	3	3
6. Física	3	3	3
7. Química	3	2	3
8. História Natural	—	3	3
9. História Geral	2	2	2
10. História do Brasil	—	2	2
11. Geografia Geral	2	2	—
12. Geografia do Brasil	—	—	2
13. Filosofia	—	—	3
III. Artes:			
14. Desenho	2	2	3
IV. Educação Física	2	2	1
Total de horas semanais	27	28	28

Figura 7 e 8: Organização dos quadros de disciplinas e respectivas cargas horárias no ensino secundário após a instauração da Reforma Capanema.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei Orgânica do Ensino Secundário e Legislação Complementar. 2 ed. Editora Imprensa Nacional, Rio de Janeiro, 1955.

Nesse período, as políticas públicas implementadas em diferentes esferas sociais mostravam-se especialmente preocupadas com o desenvolvimento econômico do país e a valorização do sentimento nacionalista⁶³, o que justificava a necessidade de reformulação da educação nacional, a fim de promover, nas escolas, a formação de cidadãos preparados para o mercado de trabalho ou para a formação universitária (Rodrigues, 2010, p. 74), dando início a

⁶³ As políticas nacionalistas, advindas da implementação do Estado Novo, ocasionaram a ampliação do ensino de língua portuguesa, que passou a fazer parte do currículo de todos os anos, níveis e de ambos os cursos- clássico e científico- (Rodrigues, 2010, p. 75).

uma reforma educacional voltada para a contribuição econômica dos futuros profissionais e/ou estudantes. Contudo, é importante ressaltar que, naquele momento (meados do século XX), a educação formal e o ensino de línguas estrangeiras era destinado exclusivamente para a elite nacional, já que era esse o público que possuía recursos e acesso às escolas (Labella-Sánchez; Bevilacqua, 2019 *apud* Hidalgo; Vinhas, 2021, p. 507).

Outrossim, para Rodrigues (2010, p. 79-80), no tocante à inserção do espanhol nesse cenário, sua instituição esteve pautada na identificação desse idioma enquanto “língua auxiliar” (Celada, 2002, p. 33)⁶⁴, o que significa dizer que o espanhol era visto “como um suporte para o acesso a autores e saberes que o conhecimento da língua portuguesa não possibilitava –, mas não enquanto língua vinculada a certos saberes, como era o caso do francês, nem a um ideal de profissionalização do ensino secundário, caso do inglês”.

À vista disso, nota-se uma tendência à instrumentalização do ensino (Rodrigues, 2010, p. 74), voltado, principalmente, ao reconhecimento da língua como suporte para o acesso a outros conhecimentos, mas não levando em consideração as suas contribuições humanas, linguísticas, políticas, culturais e identitárias, as quais sabemos fazer parte do processo de ensino e aprendizagem de uma língua, quando realizada de forma integral. Ademais, o espanhol fazia parte do imaginário social como uma língua fácil, por se tratar de um idioma estruturalmente semelhante ao português, o que justificava a não relevância da progressão de seus estudos nos anos posteriores, como apontam os autores citados.

Ainda em concordância com os estudos desenvolvidos por Rodrigues (2010, p. 80), enfatizamos que a oferta obrigatória do espanhol no primeiro ano dos cursos secundários, determinados pela reforma em discussão, foi realizado em favor do “desejo de aproximação do Brasil com países hispano-falantes”, objetivo esse que pode ser identificado em várias outras propostas elaboradas ao longo da história político-linguística do país, bem como discutido no início desta seção.

2.3 LEI DO ESPANHOL E OS IMPACTOS SOBRE O ENSINO DESSE IDIOMA NO BRASIL

Considerando todo o cenário de incerteza relativo à inclusão da língua espanhola no currículo da educação básica nacional, delineado ao longo desta investigação, enfatizamos que é somente em agosto de 2005, com a publicação de Lei nº 11.161, a conhecida Lei do

⁶⁴ CELADA, M. T. O espanhol para o brasileiro: Uma língua singularmente estrangeira. Campinas: IEL/Unicamp. Tese de doutorado. 2002, p. 33.

Espanhol, por intermédio do governo de Luiz Inácio Lula da Silva⁶⁵, que essa língua passa a possuir um papel de maior prestígio no cenário nacional. O primeiro artigo da referida lei dispõe que “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” (Brasil, 2005, p. 1), rompendo com as anteriores determinações da LDB de 1996, que não apresentavam a proposição de uma língua específica ao currículo do ensino médio. Além disso, em seu Parágrafo 2º, é apresentada a possibilidade de implementação dessa língua também no ensino fundamental, de forma optativa.

Logo, observa-se, apesar da pouca precisão no que diz respeito à utilização da expressão “matrícula facultativa” por parte dos estudantes, que marca certa incerteza discursiva para a inserção real da língua nas escolas (Hidalgo; Vinha, p. 511; Rodrigues, 2010), que a Lei assegura ao espanhol um espaço nunca antes desfrutado. Para Araújo (2010, p. 244), sua elaboração e aplicação ocorreram como resultado de três principais fatores:

a expansão das relações comerciais entre Brasil e países Latino Americanos falantes de Espanhol. [...] a chegada de diversas empresas e instituições espanholas ao Brasil, e um terceiro fator relevante seria o peso da cultura espanhola que impulsionaram e incentivaram o mercado de ensino dessa língua.

O primeiro ponto defendido pela autora refere-se ao fortalecimento do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), que visava o estreitamento dos laços políticos e econômicos dos países latino-americanos, que incluíam Brasil, Uruguai, Argentina, Paraguai e, posteriormente, a Venezuela, estabelecido em 1991. Ao observar este grupo, podemos perceber que grande parte destes países possuem o espanhol como língua oficial, com exceção do Brasil; desencadeando, com isso, a necessidade de expansão desta língua no país para melhor comunicação comercial, pois, como afirma Fogaça *apud* Sedycias (2005, p. 20), “O êxito do MERCOSUL, não obstante, requer um esforço progressivo para fazer possível uma maior aproximação e entendimento entre os países membros. Neste sentido, o domínio de um idioma comum é de fundamental importância”.

Nesse viés, o domínio linguístico comum é posto em evidência como fator essencial para a reduzir as barreiras linguísticas e facilitar o processo de cooperação em diversos setores sociais. Sendo assim, destaca-se que a comunicação eficiente é fundamental para promover

⁶⁵ Luiz Inácio Lula da Silva atuou como presidente do Brasil em dois mandatos consecutivos, entre os anos de 2003 e 2011, hoje atua na gestão executiva do país pela terceira vez. Presidente filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), o governo Lula foi marcado por ações voltadas à distribuição de rendas, geração de empregos, qualidade de vida e educação etc., atuando principalmente em favor das classes inferiorizadas. (Instituto Lula, 2023, s. p.)

uma compreensão mútua, fortalecer laços culturais e impulsionar a integração regional, a fim de promover uma base concreta para o desenvolvimento de relações mais estreitas e colaborativas entre os países membros do grupo sul-americano.

Assim, o ensino de espanhol no Brasil não é apenas uma questão linguística, mas, também, uma estratégia fundamental para a construção e consolidação das relações de parcerias no âmbito regional, contribuindo para a concepção de uma comunidade mais integrada no contexto do MERCOSUL. Neste contexto, a língua se torna elo vital na promoção de relações harmoniosas e na busca por objetivos comuns, sejam eles políticos, econômicos, culturais, educacionais ou sociais, que transcendem as fronteiras nacionais.

O segundo fator, posto em evidências, também se refere a aspectos comerciais, isto é, ao estabelecimento de empresas espanholas no país, dentre as quais destacam-se banco Santander, banco Bilbao, Telefônica e Endesa (Araújo, 2010); que contribuíram para o enriquecimento da economia brasileira. Tratam-se, portanto, de duas justificativas que revelam um processo de “capitalização linguística”, entendido por Zoppi-Fontana (2009, p. 134) como “um processo que se caracteriza por investir uma língua de valor de troca, tornando-a ao mesmo tempo em bem de consumo atual e investimento em mercado de futuros, isto é, cotando seu valor simbólico em termos econômicos”.

Sob essa perspectiva, a língua transcende sua função comunicativa e assume o papel estratégico de valorização e utilização econômica. Ao se configurar não apenas como meio de comunicação, mas como uma ferramenta essencial para facilitar negociações comerciais, preparando os indivíduos para competir de forma mais eficaz no contexto global do mercado. Logo, essa abordagem reconhece a importância não apenas do aspecto linguístico, mas também do potencial econômico que uma língua pode conferir aos seus usuários, destacando-a como um recurso valioso em diversos cenários comerciais e profissionais.

Por fim, a autora destaca a difusão da cultura hispano-americana e espanhola como o terceiro elemento catalisador para a inserção do espanhol no panorama educacional brasileiro. Este fenômeno se evidencia pelo contato com manifestações culturais, como músicas, literatura, dança e outras atividades artísticas, que conquistaram o público brasileiro. Por esse ângulo, o intercâmbio cultural promovido pela popularização artística hispânica, enriqueceu a vivência cultural dos estudantes, fortalecendo e estreitando os laços culturais entre os povos. De tal modo, o ensino de espanhol, nesse contexto, ultrapassa o desenvolvimento linguístico chegando a se caracterizar como elemento fundamental para a compreensão e apreciação das diversas expressões culturais que permeiam o mundo hispânico, contribuindo para a formação

de indivíduos que compreendem o valor da diversidade cultural e social como instrumento-chave para sua conexão com o mundo globalizado.

Assim, para além de motivações linguística, políticas e econômica, o ensino de língua espanhola se faz relevante para a integração cultural, visto que a aprendizagem do espanhol oferece aos estudantes brasileiros a oportunidade de explorar obras literárias, músicas, filmes, tradições e expressões artísticas que fazem parte do rico patrimônio cultural dos países hispanofalantes. Além disso, promove uma compreensão mais aprofundada das nuances culturais, contribuindo para a formação de cidadãos mais interculturais e globalmente conscientes, fomentando a compreensão, o respeito e a apreciação pela pluralidade cultural e linguística que se faz presente na contemporaneidade.

Para Moraes (2010, p. 35), "Com a circulação do idioma no território e seu uso nas relações comerciais, educativas e culturais, as políticas públicas propõem mais uma vez a inserção da língua espanhola no currículo oficial". Desta forma, observamos uma série de fatores que fundamentam a incorporação do espanhol nos currículos educacionais do Brasil, abrangendo aspectos políticos, econômicos, linguísticos, educacionais e culturais. Tais fatores contribuíram consideravelmente para a proposição e posterior aprovação da Lei 11.161/2005.

Nesse contexto temporal, o espanhol desfrutou de um destacado *status* no cenário educacional, sendo descrito por Camargos (2004, p. 139) como uma Fênix que, "há muito sepultada em suas cinzas fúnebres, [...] renasce, [...] com uma enorme vitalidade e ganha, cada vez mais, espaço no cenário educacional e no imaginário brasileiro." Essa expressão destaca de maneira poética as iniciativas de revitalização do ensino do idioma no currículo educacional brasileiro e, por conseguinte, o crescente reconhecimento social da língua em questão.

Além disso, a obrigatoriedade na oferta do ensino do espanhol fez com que a inserção de graduandos/as e graduados/as nesta área da educação se tornasse realidade, com oportunidades sendo ofertadas tanto no ensino básico, a medida em que os estudantes poderiam aprender outro idioma; como no âmbito acadêmico, desencadeando o surgimento de diversas vagas em instituições de ensino superior, com a conquista de espaços junto às demais licenciaturas, com a finalidade de formar profissionais na área que atendessem às necessidades de contratações.

Outra grande conquista para os profissionais e admiradores desta área ocorreu no ano de 2010, com a inserção do Espanhol no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na medida em que uma nova opção de idioma foi oferecida aos estudantes (Blanco, 2018), de

modo que os discentes pudessem escolher a língua estrangeira de suas preferências. Com tal iniciativa governamental, o ensino do espanhol passou a ter maior visibilidade no país.

Apesar das dificuldades ainda enfrentadas, o Espanhol estava em um dos seus melhores momentos no cenário brasileiro. Ao longo desse período, muitos profissionais formaram-se nesta área, e muitas foram as discussões e pesquisas desenvolvidas ao longo desse caminho. Assim, como enfatiza Moreno Fernández (2005, p. 18, apud França, p. 31),

Depois de muitos anos à margem do currículo educacional brasileiro, a Língua Espanhola finalmente conquista sua inserção tão esperada pelos docentes desse campo de atuação. Assim, a situação do Espanhol no início do século XXI, no Brasil, é de *“bonanza, de auge y de prestigio”*.

Em síntese, a promulgação da conhecida Lei do Espanhol marcou um aumento significativo na visibilidade do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) na sociedade brasileira. E, embora sua implementação tenha sido estabelecida essencialmente por motivações econômicas e comerciais, essa desempenhou um papel de grande relevância, uma vez que proporciona aos estudantes a oportunidade de entrar em contato com diversas culturas provenientes de nações vizinhas. Logo, diferentemente do inglês, o aprendizado do espanhol possibilitou e segue possibilitando uma conexão direta com outros países latino-americanos, que compartilham vínculos históricos e linguísticos com o Brasil.

2.4 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE ESPANHOL

Outro grande avanço no tocante ao ensino de ELE no contexto brasileiro ocorreu em 2006, após a inserção de discussões relativas aos Conhecimentos de Espanhol, no documento de relevância nacional que havia sido lançado - Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Esse documento foi elaborado a partir da colaboração de integrantes da comunidade escolar, com o intuito de servir como ferramenta de apoio para ensino, não apenas para o ensino de língua estrangeira, mas também de todas as disciplinas pertencentes do currículo institucional, já que o foco principal desse texto é a escola e a promoção de uma educação básica integral.

De fato, essa proposta orienta o aprimoramento das práticas educacionais do/da docente, oferecendo uma educação equitativa aos estudantes, centrada na sua formação como membros da sociedade, preparando-os para interações sociais. Além disso, as orientações incentivam o reconhecimento e respeito às diversas realidades, tanto dentro quanto fora do

ambiente escolar, visando criar indivíduos capazes de apreciar e respeitar a diversidade inerente ao mundo contemporâneo.

Tendo em vista tais objetivos, e em concordância com a Lei do Espanhol, viu-se a necessidade de incorporar ao documento uma seção específica para o debate sobre esse idioma. Para tanto, o Espanhol é retratado como uma língua que apresenta muitas particularidades, sejam elas linguísticas, culturais, sociopolíticas, entre outras; sendo assim, o professor de Língua Espanhola é orientado a trabalhar a disciplina por meio de diversas temáticas de relevância social, tais como a pluralidade cultural e a diversidade linguística. A partir de tais temas, é possível promover discussões que contribuam para o desenvolvimento crítico, político, social e cultural de seus alunos, ao mesmo tempo em que é oportunizado o contato com aquele novo idioma.

O documento destaca, ainda, que, no Brasil, a inserção do ensino de ELE ao currículo educacional é de grande relevância, já que nosso país se encontra geograficamente rodeado por países que possuem esta língua como idioma oficial. Desta maneira, faz-se socialmente necessário que os jovens estejam preparados para lidar com diferentes culturas e particularidades linguísticas, provenientes do contato com a pluralidade latinoamericana e espanhola, favorecidas pelo estudo do idioma.

Sendo assim, através do estabelecimento de uma seção sobre ELE em um documento de impacto nacional, nota-se uma preocupação político-educacional no que diz respeito ao desenvolvimento integral da língua espanhola nas escolas brasileiras. Os aspectos linguísticos e gramaticais são ultrapassados, através do fomento à inserção de temáticas pertencentes à realidade social dos estudantes, a fim de contribuir para uma formação igualitária, plural e que prepare os estudantes para lidar com as diferenças provenientes do mundo contemporâneo.

2.5 O PROCESSO DE RETIRADA DA LÍNGUA ESPANHOLA DO CURRÍCULO NACIONAL: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BNCC

Como já destacado na seção anterior, apesar dos avanços até aqui apresentados, novas medidas político-ideológicas implementadas a partir de 2016 afetaram o reconhecimento anteriormente conferido ao ensino de espanhol, a partir da revogação da Lei nº 11.161/2005, primeiramente, por meio da Medida Provisória (MP) Nº 746, de 22 de setembro de 2016 e, posteriormente, pela sanção da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em conciliação com as propostas políticas defendidas por um governo reprodutor de pensamentos neoliberais, que

favorece o desenvolvimento econômico e comercial em detrimento da educação e valorização social. A Lei de 2017 propõe, no inciso 4º, que (Brasil, 2017, p. 1)

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.

Na textualidade da Lei, verificamos que o espanhol passa a ser uma disciplina de oferta optativa, “de acordo com a disponibilidade” dos sistemas de ensino, ou seja, não há uma real garantia de que a disciplina fará parte da grade curricular das escolas brasileiras, principalmente quando levamos em consideração o histórico das instituições públicas de ensino nacional, que, com muito esforço, conseguem oferecer aos seus educandos o mínimo exigido no currículo escolar. A partir da normativa, a língua estrangeira que passa a ser ofertada de forma obrigatória no ensino básico nacional é o inglês, o que, em nossa interpretação, evidencia a retomada de políticas de favorecimento econômico-linguístico, devido à relevância da língua inglesa para o mundo globalizado e para as relações comerciais.

A relevância da língua inglesa no contexto internacional é perceptível, sendo considerada uma língua franca (Guimarães, 2007) em diversos setores, como economia, ciência, política, tecnologia e entretenimento. Contudo, ao tornar o inglês a única língua estrangeira obrigatória do currículo básico, o Estado retoma um posicionamento monolíngue, deixando em segundo plano outras línguas estrangeiras que também detêm relevância econômica e cultural e que, no caso do Brasil, possuem maior valia social.

Ao estabelecer exclusivamente o ensino do inglês no país, notamos um posicionamento negligente à valorização das variedades linguísticas e culturais presentes em outras regiões do mundo. Ademais, ao compreendermos que as línguas são veículos intrínsecos de identidades culturais e sociais, observamos que a restrição realizada através dessa medida, desoportuniza o contato dos estudantes com práticas linguística, culturais e educacionais que desenvolvam suas identidades latino-americanas, visto que o Brasil está inserido nesse grupo regional.

Outra ação governamental e educacional estabelecida com o objetivo de consolidar as propostas anteriormente descritas, ocorreu após a publicação da BNCC, que, caracteriza-se como um documento basilar de caráter normativo, que visa estabelecer uma série de orientações no que diz respeito à educação nacional, seja ela pública ou privada, por meio da proposição de habilidades, competências e discussões, tendo em vista a garantia da oferta de

uma educação integral para as crianças e jovens brasileiros. No documento designado às propostas para o ensino médio, encontram-se seções destinadas às quatro principais áreas de conhecimento, sendo estas, Linguagens e suas Tecnologias, que englobam as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; Matemática e suas Tecnologias, através da oferta de Matemática; Ciência da Natureza e suas Tecnologia, envolvendo o estudo da Biologia, da Física e da Química; e, finalmente, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por meio dos componentes curriculares de Filosofia, Geografia, História e Sociologia (Brasil, 2018).

No caso do espanhol, a instituição do documento basilar promoveu diversos impactos negativos sobre o ensino dessa língua, uma vez que a não menção inicial ao ensino de língua espanhola no documento analisado, exceto quando esse destaca a possibilidade de integração de tal disciplina de forma optativa, em concordância com a Lei 13.415, deixado a cargo da disponibilidade das instituições de ensino, sua adoção ou não; refletem o posicionamento político-linguístico adotado pelo governo em vigência. Influenciando diretamente sobre o espaço conferido ao idioma no currículo da educação básica.

Logo, a regressão marcada pelo estabelecimento de tais políticas públicas educacionais promoveu graves impactos sobre o ensino de ELE em esfera nacional, impactando sobre a formação dos estudantes brasileiros, limitando suas oportunidades de aprendizado em relação às línguas estrangeiras e os privando de oportunidade para o desenvolvimento de competências linguísticas adicionais e uma compreensão mais aprofundada da diversidade cultural. Além disso, a retirada do espanhol como disciplina obrigatória desencadeou a inquietação dos envolvidos nesse processo, sendo estes, estudantes, professores e apoiadores das discussões hispânicas, como veremos a seguir.

2.6 AÇÕES DE RESISTÊNCIA: O MOVIMENTO FICA ESPANHOL E A PEC 270/2018

A partir das discussões realizadas até o presente momento, evidenciamos que o ensino da língua espanhola no Brasil esteve inserido em um contexto histórico e político conturbado, marcado pela “presença/não presença” nos currículos escolares do país (Labella- Sánchez E Bevilacqua, 2019, p. 253-254). Nesse cenário, surge um movimento, inicialmente protagonizado por professores e estudantes do curso de Espanhol, em resistência a ações que têm impactado significativamente na valorização e progressão linguística desse idioma em escala nacional. O denominado movimento "Fica Espanhol" que, em Sergipe, ganhou força

como uma resposta vigorosa aos desafios enfrentados pelo ensino da língua espanhola na região. Sua emergência reflete uma busca ativa pela preservação e pelo reconhecimento da importância dessa disciplina no contexto educacional, destacando a relevância da diversidade linguística no panorama educacional brasileiro.

Comumente, de maneira equivocada, atribui-se a fundação desse movimento às últimas ações político-linguísticas inseridas na educação contemporânea, isto é, a implementação da Reforma do Ensino Médio. Porém, segundo Fagundes, Nunes e Fontana (2019), o movimento denominado Fica Espanhol⁶⁶ surgiu em 2009, no Rio Grande do Sul (RS), em desacordo com a tentativa de oferecimento de cursos para formação de professores pelo Instituto Cervantes, ação pleiteada pela instituição espanhola em conjunto com o governo brasileiro (Werner E Sturza, 2021, p. 3).

No entanto, é notável como a revogação da Lei 11.161/2005, em resultado das ações firmadas na gestão do então presidente Michel Temer (2017), favoreceram o fortalecimento do movimento Fica Espanhol, uma vez que as propostas outorgadas nesse período, conforme destacado por Lagares (2018, p. 67), configuram:

uma virada radical na política externa brasileira, que passou a dar as costas à América Latina e ao Mercosul para se alinhar diretamente com os Estados Unidos, e tem estreita relação com outras medidas econômicas e comerciais que consideram estratégico o uso do inglês, enquanto língua global dos negócios.

Nesse ponto, trata-se de um movimento criado por iniciativa das Associações de professores de espanhol, em instituições federais de educação (Universidades e Institutos) do RS, que tomou proporção nacional, através da integração de estudantes e professores das diversas instituições de ensino do país (públicas e privadas), como forma de lutar pela permanência da língua espanhola no currículo educacional brasileiro. Vale destacar que o plurilinguismo deve ser um compromisso social assumido pelas Universidades Federais de todo o país, visto que essas possuem um papel fundamental na garantia do desenvolvimento intelectual, cultural e social de seus discentes, de forma a refletir na sociedade como um todo.

Partindo da premissa de que o plurilinguismo incentiva o reconhecimento e valorização da multiplicidade de línguas e culturas presentes em uma sociedade, contribuindo para a preservação e promoção da diversidade cultural, destacamos que as universidades, ao assumirem a função de centros de conhecimento, devem viabilizar e fomentar seu

⁶⁶ Apesar de o movimento de resistência ter sido iniciado por docentes do interior do RS, tal nomenclatura lhe foi conferida posteriormente, como iniciativa dos estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (Fagundes; Nunes; Fontana, 2019, p. 61).

desenvolvimento. Outrossim, o compromisso social das universidades inclui o acesso equitativo à educação; isso implica oferecer oportunidades para estudar diferentes línguas, reduzindo as barreiras linguísticas que podem limitar o acesso de certos grupos a uma educação de qualidade, formando profissionais mais aptos a interagir em distintos contextos globais.

Estimular o plurilinguismo não se reduz exclusivamente ao desenvolvimento de habilidades linguísticas no ambiente escolar, mas também inclui a promoção da cidadania global. Isso implica desenvolver nos estudantes uma consciência crítica sobre a importância das línguas na construção de sociedades mais inclusivas, tolerantes e conectadas. Isso posto, o compromisso social das universidades em relação ao fomento ao plurilinguismo é uma peça fundamental na construção de uma sociedade mais diversa, culturalmente rica e preparada para enfrentar os desafios de um mundo globalizado.

Na realidade sergipana, sem se distanciar do que vinha ocorrendo no contexto nacional, as lutas junto ao movimento Fica Espanhol tiveram início em 2018, tendo como principais representantes as professoras Dra. Doris Matos e Dra. Joyce Palha, docentes do Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe (DELES/ UFS) e os professores Dr. Antônio Carlos Júnior, docente de Espanhol do Colégio de Aplicação (CODAP/ UFS) e John de Jesus Teles ex-membro do Centro Acadêmico Livre de Letras Estrangeira da Federal de Sergipe. Os referidos professores contaram, ainda, com o auxílio de estudantes e apoiadores do movimento nas diversas batalhas travadas em favor da manutenção do ensino dessa língua no currículo sergipano.

Dentre os apoiadores desse movimento, destacamos as ações do então deputado estadual, Iran Barbosa, professor de História formado pela Universidade Federal de Sergipe. O parlamentar apoiou e acolheu as reivindicações da comissão de professores representantes do movimento Fica Espanhol em Sergipe desde o princípio das lutas realizadas na câmara de deputados e nas reuniões junto à Secretaria Estadual. Outro grande nome no apoio às lutas empreendidas no estado, foi a professora Ana Lúcia Vieira Menezes, a também deputada estadual que, durante o seu mandato, seguiu apoiando e auxiliando os professores/as de espanhol desde o início das ações empreendidas pelo grupo. A professora sergipana foi responsável, também, pela apresentação da PL elaborada em favor da manutenção dessa disciplina no currículo estadual.

Percebe, a partir das iniciativas supracitadas, o aumento da visibilidade do movimento a partir dessas interconexões, demonstrando que as estratégias adotadas foram eficazes em sensibilizar figuras-chave e em difundir a mensagem para além dos limites do movimento. A

articulação com personalidades políticas e comunitárias proporcionou, além disso, uma plataforma mais forte para as reivindicações, aumentando as chances de impacto nas decisões políticas e educacionais em Sergipe. Ações que podem ser verificadas a partir do intenso movimento das redes sociais do Fica Espanhol em Sergipe, por meio das audiências públicas realizadas na ALESE (Assembleia Legislativa de Sergipe), pela participação de professores/as e discentes nos protestos e passeatas em defesa do ensino de Espanhol, além de reuniões com políticos sergipanos e matérias disponibilizadas na mídia escrita e televisiva, entre outras iniciativas não oficialmente registradas.

O Movimento Fica Espanhol é, portanto, uma expressão concreta da resistência contra mudanças que impactaram negativamente no ensino da língua espanhola na educação básica nacional. Sua atuação envolve estratégias diversificadas, desde manifestações públicas até a busca por apoio de figuras políticas e comunitárias. O movimento não apenas se posiciona contra uma possível redução na oferta do espanhol, mas também destaca a importância dessa língua para a formação dos estudantes, reivindicando a pluralidade linguístico-cultural na educação brasileira.

Outra grande iniciativa em favor do ensino de espanhol ocorreu, também no estado gaúcho, após elaboração e aprovação unânime da Proposta de Emenda à Constituição (PEC), a PEC 270, publicada em dezembro de 2018, com o auxílio da deputada estadual Juliana Brizola (PDT), redatora da proposta. De acordo com a referida Proposta, foi agregado à Constituição Estadual o artigo 209, § 3º, dispondo que “O ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio” (Rio Grande do Sul, 2018), tornando-se a primeira iniciativa efetiva em resultado das lutas travadas pelo movimento, em prol do ensino de espanhol no Brasil e, principalmente, no Rio Grande do Sul.

Portanto, em busca do fortalecimento do movimento em prol do plurilinguismo no Brasil, é essencial destacar o papel do Movimento Fica Espanhol e da PEC 270/2018, uma vez que ambas as iniciativas vão em desacordo com a política monolinguística defendida inicialmente pelo governo Michel Temer e mantida no governo sucessor, que tanto evidenciaram medidas voltadas à concretização de uma educação pautada, especialmente, na formação profissional, por meio da proposição de um currículo pouco interessado na formação humanística e cultural dos educandos.

Nesse contexto, verificamos que o Movimento Fica Espanhol exemplifica um ativismo político que se concretiza como uma ação conjunta em favor da luta por reivindicações político-linguísticas no âmbito social. Uma vez que, o engajamento coletivo e organizado de

professoras/es e pesquisadoras/es de espanhol em oposição a adoção de políticas públicas educacionais de apagamento do idioma do currículo básico, a partir da mobilização e fortalecimento de um movimento coletivo, contribuíram para a transformação do espaço político-linguístico e educacional do país, em especial no âmbito sergipano, como discutiremos a seguir.

2.7 CURRÍCULO DE SERGIPE: INCLUSÃO DO ESPANHOL NO ITINERÁRIO FORMATIVO LOCAL

Antes de analisarmos o currículo sergipano, principal temática a ser debatida no decorrer deste tópico, é essencial, primeiramente, entendermos a trajetória do ensino do espanhol no estado de Sergipe. Uma história que se inicia em 2009 (Sergipe, 2022), quando apenas sete escolas localizadas em Aracaju, capital Sergipana, promovem a oferta do idioma como componente curricular do Ensino Médio no Estado; mas que se estende, um ano depois, a outras Diretorias Regionais de Educação (DRE) do Estado, que também passaram a incluí-la nas atividades escolares, por intermédio da contratação de professores temporários da área (Edital nº 3/2010).

Contudo, é somente em 2012, após a realização do primeiro concurso público estadual na área (Edital nº 1/2012), tendo em vista a contratação inicial de 40 professores/as efetivos/as da disciplina, que o espanhol passa a ganhar mais destaque no contexto sergipano, visto que a contratação desses profissionais impulsionou a inclusão gradativa do idioma nos diferentes estabelecimentos de ensino do estado, abrindo portas, inclusive, para o desenvolvimento de diversos projetos e pesquisas acadêmicas voltadas para o ensino da língua, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), projeto também inaugurado, em Sergipe, no ano de 2012.

Apesar da desobrigatoriedade do Espanhol desencadeada pela Reforma do Ensino Médio, atualmente, todas as DRE pertencentes à Rede Estadual sergipana seguem oferecendo o ensino de espanhol em suas grades curriculares, dispondo de 232 profissionais atuantes em sala de aula, dentre os quais, aproximadamente, 147 são efetivos e 85 são contratados de forma temporária. Já no âmbito particular, tal realidade não se apresenta de forma favorável para os/as professores/as dessa área, visto que a euforia inicial de oferta do idioma como diferencial no currículo educacional dessas instituições converteu-se em um processo gradual de retirada da língua espanhola em decorrência da publicação da BNCC.

De acordo com Marcos (2019)⁶⁷ “Apesar de a BNCC instituir a Língua Inglesa como obrigatória, a SEDUC decide pela permanência da oferta da Língua Espanhola na parte diversificada do currículo do ensino médio” (Marcos, 2019). Vale ressaltar que tal decisão é resultante, principalmente, das cobranças realizadas pelo movimento Fica Espanhol Sergipe, que garantiram aos estudantes sergipanos a manutenção da disciplina de espanhol no currículo do Estado, conforme assegurado pela, então, diretora do Departamento de Educação, Ana Lúcia Muricy, durante reunião realizada ao lado de representantes do movimento do Estado (Figura 9).

Oferta de Língua Espanhola nas escolas estaduais será mantida



Apesar de a BNCC instituir a Língua Inglesa como obrigatória, Seduc decide pela permanência da oferta da Língua Espanhola na parte diversificada do currículo do ensino médio

Figura 9: Print retirado da matéria jornalística sobre a permanência do espanhol no currículo sergipano.
Fonte: SEDUC/SE; fotos de Maria Odília (2019)

Além disso, o fato de a língua contar com uma representação interna na Secretaria do Estado, isto é, a professora Ma. Isabella Santos, Diretora do Serviço de Ensino Médio do Departamento de Educação de Sergipe e a participação do professor Dr. Antônio Carlos Jr. (um dos representantes do movimento Fica Espanhol de Sergipe), como redator do currículo do Novo Ensino Médio, ambos formados em Língua Espanhola, fortaleceram as discussões voltadas para a manutenção da disciplina nas matrizes curriculares das DRE sergipanas, já que, segundo os professores (Santos, Silva Junior, 2022, p. 13):

Estar na coordenação e na redação da proposta curricular do Novo Ensino Médio sergipano, significou um movimento de marcação de território ocupado pelo professor de espanhol, na construção da arquitetura curricular do estado de Sergipe; [...] pela manutenção do nosso espaço curricular, desde a conquista da vaga no edital

⁶⁷ Matéria jornalística publicada no site da SEDUC/ SE (2019), assinada pelo repórter Ítalo Marcos.
Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=14169#> Acesso em: 20 de jun. de 2023.

para seleção de redatores/as - Etapa ProBNCC⁶⁸ Ensino Médio- , até a concepção das propostas de atividades integradoras do Itinerário Formativo de Língua Espanhola.

Nessa perspectiva, a contribuição dos docentes foi essencial para colocar em pauta a situação da língua espanhola no cenário estadual, favorecendo a permanência do idioma na rede pública sergipana, visto que a disciplina já possuía espaço na estrutura curricular, advindo da contratação de docentes efetivos de espanhol, em 2012, e a realização de diferentes projetos junto às universidades, tais como PIBID, Residência Pedagógica (RP) e Apoio Pedagógico a Licenciandos/as na Escola (PROLICE)⁶⁹, os quais evidenciam “o lugar conquistado nos currículos e na rotina das escolas sergipanas” (Santos, Silva Jr., 2022, p. 13).

Outro importante fator que justifica a continuidade do espanhol como componente curricular na educação básica estadual é a presença de estudantes estrangeiros e falantes da língua espanhola na Rede Estadual de Educação de Sergipe. Isto é, discente chileno, peruano e uruguaio, correspondente a um de cada nacionalidades, dois estudantes cubanos, quatro espanhóis e cinco de nacionalidade argentina⁷⁰; o que destaca a necessidade de preparar nossos educandos para lidar com as distintas realidades linguísticas provenientes do contato com tais estudantes, além de capacitá-los para lidar com a crescente internacionalização educacional que se evidencia no mundo contemporâneo.

Iniciado em 2019, quando passou pela primeira etapa de formação de equipes responsáveis pela sua redação, e finalizado no ano de 2022, o currículo do Ensino Médio de Sergipe passou a incluir à parte diversificada o Itinerário Formativo⁷¹ de Língua Espanhola,

⁶⁸ O Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) foi instituído pela Portaria nº 331 em 5 de abril de 2018, tendo em vista o estabelecimento de diretrizes, parâmetros e critérios para a efetivação das orientações propostas pela Base para o Novo Ensino Médio sergipano (Santos, Silva Jr., 2022, p. 16).

⁶⁹ Visando contribuir para a formação de professores, estes programas são iniciativas governamentais brasileiras que oferecem a oportunidade de preparação dos licenciandos para as demandas provenientes de diferentes contextos educacionais. Cada programa tem características distintas, mas todos compartilham do mesmo objetivo, isto é, enriquecer a experiência de formação dos futuros docentes por meio de práticas pedagógicas nas escolas públicas. O primeiro (PIBID), focalizado na iniciação docente, oferece bolsas de incentivo estudantil para graduandos de diferentes áreas; oportunizando a vivência prática em escolas de educação básica, sob supervisão de um professor da rede educacional e orientação do docente da instituição de ensino superior. O segundo (RP), por sua vez, trata-se de uma política de ampliação dos estágios supervisionados, voltado para o aprofundamento das reflexões teóricas e práticas desenvolvidas nos cursos de licenciatura. Semelhante ao PIBID, o projeto oportuniza o contato com o ambiente escolar com o apoio e orientação de um/a preceptor/a e orientador/a vinculado à instituição formadora, porém, neste caso, o período de vigência da bolsa é mais extenso. Já o PROLICE é um programa que visa oferecer apoio pedagógico a licenciandos, proporcionando-lhes a oportunidade de atuarem como monitores em escolas de educação básica pública. Neste projeto o foco é auxiliar no desenvolvimento de atividades pedagógicas e no suporte aos estudantes da escola, contribuindo para a formação prática do/a graduando/a.

⁷⁰ Dados obtidos através da plataforma SE-OUV, com a Diretora da Coordenadoria de Estudos e Avaliação Educacional - CEAVE/GABSEEXEC/SEDUC, Joniely Cheyenne Moura Cruz, em 15 de dezembro de 2023.

⁷¹ Trata-se de “cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para

que contou com a participação de professores/as atuantes na área (ensino básico e superior) e licenciandos/as do curso de espanhol (por intermédio de consulta pública). Sendo assim, “a língua espanhola tem seu espaço no currículo sergipano e continuará presente na instituição educacional participando da educação integral dos estudantes.” (Sergipe, 2022, p. 34).

No que diz respeito a sua proposição, o Itinerário Formativo de Língua Espanhola foi dividido em três módulos, os quais totalizam 40 módulos/aulas (cada) por semestre (Santos, Silva Jr., 2022), composto pelas seguintes atividades integradoras: i) *Hispanismo en foco*⁷²- tendo em vista a promoção de uma educação linguística plural e diversificada, tal atividade promove o contato dos estudantes com diferentes realidades linguísticas desde a América Latina até a Guiné Equatorial, a fim de se desprender da reprodução de pensamentos coloniais pautados exclusivamente na realidade europeia, problematizando e discutindo diferentes temáticas que levem os estudantes a compreender as diversas particularidades do mundo hispânico, além de promover o contato com a língua e suas variações; ii) *Mosaico hispánico: identidades de clase, género, raza y etnia*⁷³- atividade voltada para o debate acerca de diferentes identidades sociais (Moita Lopes, 2002) por vezes marginalizadas pela sociedade atual, visando promover o desenvolvimento crítico dos estudantes por meio da ampliação dos conhecimentos sobre Diversidade Cultural e Educação em Direitos Humanos (Sergipe, 2022); e, por fim, iii) *Entre palabras, colores y escenas hispánicas*⁷⁴- objetivando promover o contato dos educandos com diferentes manifestações artísticas e culturais hispânicas, essa atividade que viabiliza o trabalho com a literatura escrita e oral, pintura, escultura, fotografia, dança, grafite, música, teatro, cinema e entre outros, “possibilitando que os estudantes compreendam a sua diversidade, desenvolvam uma visão crítica e histórica e se expressem por meio das artes de forma ativa e criativa (Sergipe, 2022, p. 258)”.

Além disso, em consonância com os Temas Contemporâneos Transversais propostos pela BNCC (Brasil, 2018), as referidas atividades integradoras propostas pelo currículo sergipano abrangem as principais temáticas voltadas para o desenvolvimento do Multiculturalismo, Diversidade Cultural Hispânica, Educação e Valorização do Multiculturalismo Hispânico e Educação em Direitos Humanos. Por meio dos quais, conforme apontam Santos e Silva Jr. (2022, p. 29), se faz possível ressignificar “o ‘preferencialmente’ do § 4º do artigo 35-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB),

o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade” (Brasil, 2018).

⁷² Hispanismo em foco.

⁷³ Mosaico hispânico: identidades de classe, gênero, raça e etnias.

⁷⁴ Entre palavras, cores e cenas hispânicas.

potencializando o lugar da Língua espanhola na rede estadual de Ensino em Sergipe”. Nesse viés, a língua deixa de ser uma possibilidade no currículo estadual e passa a integrar de forma efetiva a grade educacional de Sergipe, que opta, após um intenso processo de resistência por parte dos docentes e discentes da área, por promover uma educação plurilinguística em favor do desenvolvimento intelectual e sociocultural dos estudantes envolvidos nesse processo de ensino.

Buscando atender as demandas provenientes da educação linguística inerente ao ensino de espanhol, bem como à realidade educacional em ação, o documento destaca a necessidade de contemplar algumas propostas, sendo estas: o trabalho com temas contemporâneos transversais estabelecidos pela BNCC, como anteriormente destacado; execução de ações voltadas para a interdisciplinaridade; utilização de diferentes gêneros discursivos provenientes dessa língua; contextualização dos conhecimentos linguísticos; atenção aos campos de atuação social sugeridos pela BNCC; e, por fim, problematização de temáticas históricas, sociais, políticas, econômicas, geográficas, artísticas e culturais, próprias de discussões linguísticas (Sergipe, 2022).

Dessarte, tem-se, por intermédio da publicação do documento normativo estadual, a segurança legal de manutenção da educação plurilinguística em Sergipe, ação que demonstra o compromisso do estado na preservação e fortalecimento do ensino de espanhol. Ao adotar medidas concretas para manter a língua espanhola como componente curricular, o estado não apenas atende às demandas linguísticas, mas também reconhece o valor intrínseco do idioma como ferramenta essencial para o desenvolvimento intelectual e sociocultural dos estudantes. Proporcionando-lhes uma visão mais ampla e enriquecedora da diversidade cultural e linguística presente no mundo hispânico; contribuindo, assim, para a formação de cidadãos mais capacitados e aptos para compreender e interagir de maneira significativa em diferentes contextos inerentes ao mundo globalizado.

Além disso, ao consolidar o espanhol como parte integrante do currículo, Sergipe reforça seu compromisso com uma educação que ultrapassa o domínio de conhecimentos básicos. A língua espanhola, nesse contexto, não é apenas uma disciplina isolada, mas uma janela para a compreensão de diferentes perspectivas culturais e sociais, ampliando a bagagem educacional dos estudantes e preparando-os para lidar com diferentes desafios, provindos de um mundo progressivamente mais interconectado.

Portanto, a manutenção do espanhol como componente curricular não se configura apenas como uma resposta às necessidades educacionais imediatas, mas também com um investimento estratégico para o enriquecimento cultural e intelectual dos estudantes

sergipanos, proporcionando-lhes uma base sólida para enfrentar os desafios e oportunidades que surgem em uma sociedade cada vez mais diversificada, dinâmica e internacionalizada.

3. IDENTIDADES E REPRESENTAÇÃO: A IMAGEM DO PROFESSOR DE ELE FRENTE ÀS MUDANÇAS POLÍTICO-LINGUÍSTICAS NACIONAIS

Partindo da premissa de que as questões relacionadas à linguagem e às práticas sociais e de trabalho estão intrinsecamente ligadas à forma como nos percebemos no mundo, ou seja, às nossas identidades, entendemos que a complexa relação entre a implementação de diferentes políticas linguísticas estabelecidas a longo de pouco mais de uma década no cenário nacional e a transformação das identidades dos professores de língua espanhola no Brasil, de igual forma, estão inerentemente conectadas, uma vez que as alterações na obrigatoriedade do ensino de língua espanhola, bem como as reformas no sistema educacional, impactam diretamente na percepção do professor em relação à sua contribuição para a formação dos estudantes e para a construção de uma sociedade plurilíngue e multicultural.

Além disso, a representação social do professor de Espanhol é influenciada não apenas pela legislação vigente, mas também pela percepção da sociedade em relação à relevância desse idioma em um contexto globalizado. Nesse aspecto, o consenso científico da área -Hidalgo e Vinhas (2021); Leffa (1999); Paraquett (2006); Rodrigues (2010); Werner e Sturza (2021) - aponta o papel estratégico do ensino do espanhol no Brasil, o qual pode influenciar positivamente sobre o desenvolvimento linguístico, histórico, geográfico, econômico, na integração regional, ampliação de conhecimento, enriquecimento cultural, internacionalização do ensino e valorização das diversidades linguísticas e sociais. Fatores que contribuem para a construção de uma imagem positiva do professor de Espanhol.

Contudo, tais aspectos se mostraram insuficientes para a manutenção do espaço social e educacional que anteriormente lhe era conferido por lei, uma vez que, a partir da análise dos documentos apresentados no capítulo anterior, é possível notar que o ensino e aprendizagem de língua espanhola no Brasil é marcado por um processo contínuo de valorização e desvalorização, indicando uma tendência nacional a rotular o espanhol como uma língua de fácil compreensão devido à sua semelhança com o português, o que justificaria a não necessidade do ensino formal relativo à língua. Além disso, as diversas realidades políticas, que por vezes priorizam a educação linguística do inglês, configuram-se como um dos principais fatores que impactam negativamente sobre a representação e formação ou reformulação das identidades dos diversos professores que atuam nessa área.

Nesse cenário, buscando entender como as mudanças político-linguísticas também podem gerar desafios e incertezas na identidade profissional desses educadores, em especial após o estabelecimento da a Reforma do Ensino Médio e consequente revogação da Lei 11.161/2005, que garantia a oferta obrigatória do ensino de Espanhol; analisamos, através de diferentes materiais, como tais ações podem levar a uma diminuição do prestígio da disciplina, afetando a autoestima e a motivação dos professores da área. Sob essa perspectiva, é crucial analisar o papel do Estado no processo de apagamento do espanhol e seu subsequente efeito na formação identitária dos profissionais envolvidos.

Compreendemos, portanto, que o estudo dessa dinâmica é essencial para o entendimento de como as mudanças nas políticas linguísticas nacionais influenciam não apenas o ensino de espanhol, mas também a percepção e as identidades dos professores que atuam nessa área. A reflexão sobre essas questões torna-se fundamental para o desenvolvimento de estratégias que fortaleçam a valorização do ensino de línguas estrangeiras e promovam uma imagem positiva e reconhecida do professor de E/LE no cenário educacional brasileiro.

Sendo assim, neste capítulo, traçaremos um panorama social no tocante à representação e identidades de professores de espanhol, a partir da análise de documentos, matérias jornalísticas, e relato de professores sergipanos de espanhol- obtidos através de depoimento anônimo via Instagram e análise do primeiro capítulo do livro “A Língua Espanhola na Rede Pública Estadual de Sergipe: Projetos e Saberes Compartilhados” -, a fim de entender a repercussão social advinda das diversas políticas linguísticas, anteriormente analisadas, e como elas impactaram no reconhecimento pessoal e social dos/as professores/as de espanhol no âmbito local, no que diz respeito ao Estado de Sergipe. Além disso, traçamos uma linha do tempo voltada à situação do espanhol nas redes de ensino do Estado, com o intuito de identificar as principais mudanças em relação à oferta da disciplina, carga horária e número de professores que integraram a educação pública estadual antes e depois da reformulação do ensino médio no país e como essas ações afetaram os docentes da área.

3.1 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES DOCENTE NO CONTEXTO DA LINGUÍSTICA APLICADA

A princípio, é importante destacar que este trabalho de investigação está inserido no âmbito da Linguística Aplicada (LA), uma vez que, como campo (in)disciplinar (Moita Lopes, 2006), essa leva em consideração aspectos sociais, políticos e culturais relevantes para

compreender o uso da linguagem em suas várias dimensões, incluindo a análise crítica das relações de poder e das ideologias linguísticas que influenciam as práticas discursivas e as identidades linguísticas das pessoas em diferentes contextos sociais. Desse modo, no contexto educacional, especialmente no campo do ensino de Línguas Estrangeiras (LE), a LA se torna essencial para compreender as dinâmicas complexas que envolvem a interação entre língua, cultura, identidade e representação docente, objetivo central desta pesquisa.

Outrossim, a relação entre a LA e esta dissertação fundamenta-se no princípio de que as transformações identitárias e representações sociais de profissionais da educação são estabelecidas, primordialmente, a partir da prática e da interação discursiva entre indivíduos, interação essa que ocorre através do uso da linguagem e influenciam na percepção do sujeito sobre si mesmo e sobre o outro (Moita Lopes, 2006, p. 31).

Alicerçados pelos estudos de Moita Lopes (2006, p. 12- 13), destacamos, ainda, que esse campo de investigação científica envolve a abordagem crítica e reflexiva sobre a linguagem e suas implicações sociais. Para o autor (Moita Lopes, 2006, 2011), a LA caracteriza-se como uma área de investigação que busca estudar práticas sociais e linguísticas em contextos específicos, como salas de aula, ambientes de trabalho, comunidades, entre outros; destacando, ademais, a importância de análise da linguagem a partir de seus diferentes contextos de uso, levando em consideração as dimensões sociais, políticas e culturais que a envolvem.

Logo, com base em tais proposições, compreendemos que a relação entre Linguística Aplicada, identidade e representação docente se manifesta em diversos níveis. Ademais, levando em consideração que partimos da análise de diferentes políticas linguísticas implementadas ao longo da história do país, no tocante ao ensino de LE, em especial o ensino de espanhol, observamos que essas ações impactam significativamente na construção e/ou reconstrução das identidades dos professores de línguas estrangeiras, uma vez que as mudanças nas diretrizes educacionais, como a obrigatoriedade ou não do ensino de determinadas línguas, influenciam na percepção da relevância do idioma pelo corpo docente e pela sociedade em geral.

Dessa forma, a Linguística Aplicada desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da presente pesquisa, ao oferecer as ferramentas teóricas e metodológicas necessárias para analisarmos criticamente os desdobramentos resultantes da proposição de diferentes políticas linguísticas, a fim de identificar como elas influenciam na transformação das identidades e representações dos professores de línguas espanhola no cenário educacional contemporâneo.

Direcionando nosso foco para o campo das identidades e representação docente e fundamentados nos estudos de Hall (2003, p. 2), ressaltamos que a linguagem fornece a base para a construção de nossas identidades, estabelecendo parâmetros e limites em relação à capacidade de conhecimento e ação do indivíduo. Além disso, para o autor (Hall, 1996, p. 4, tradução nossa), "as identidades são construídas dentro, e não fora, do discurso; desse modo, precisamos entendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos dentro de formações e práticas discursivas específicas por meio de estratégias enunciativas".

Em busca de fortalecer ainda mais tal discussão, recorreremos à teoria das identidades fragmentadas (Moita Lopes, 2002), a qual oferece uma perspectiva rica e complexa para analisar as mudanças identitárias enfrentadas por professores/as no contexto em análise. Uma teoria que corrobora com estudos de Hall (2003; 2006), ao passo em que destaca que as identidades são diversas e estão em constante transformação, permeadas por diversas influências sociais, culturais e políticas. Nessa perspectiva, as identidades docentes são moldadas não apenas por suas experiências pessoais, mas também pelas mudanças nas políticas educacionais e pela forma como esses são representados socialmente. Sendo assim, a teoria das identidades fragmentadas sugere que essas identidades não são unitárias ou estáticas, mas sim construídas em meio a tensões e transformações.

Assim, ao debatermos sobre a teoria das identidades fragmentadas, defendida por Moita Lopes (2002), relacionando-a às mudanças educacionais empreendidas pela Reforma do Ensino Médio, passamos a considerar as tensões e complexidades que os professores de línguas estrangeiras enfrentam. Essa análise proporciona uma compreensão mais profunda das implicações das mudanças político-linguísticas na construção das identidades docentes e destaca a necessidade de apoio institucional e formação continuada para auxiliar os/as professores/as na superação desses desafios e na construção de identidades mais coletivas e resistentes.

Portanto, a partir desse viés teórico, também é possível atribuir a transformação identitária de professores/as de espanhol à realidade político-linguística nacional, que desencadeou uma série de desafios no fazer docente, exercendo uma influência significativa sobre as práticas em sala de aula, marcadas por um histórico intenso de incerteza para aqueles que escolhem/ram atuar no ensino de espanhol.

Ainda conforme Hall (2003, 2006), a complexidade do conceito de identidades pressupõe um processo de construção e alteração contínua, uma vez que essas são formadas por influência de representações culturais, discursivas e em meio à prática social, sejam estas coletivas ou individuais. Para tanto, fundamentados nas pesquisas do autor, defendemos que

as identidades não são inatas ou imutáveis, pelo contrário, essas são moldadas em resposta a diferentes ações culturais, sociais, políticas e históricas, às quais o sujeito é exposto. Além disso, as características de ser fragmentada, fluida e híbrida (Hall, 2003) são resultantes da interseção de diferentes elementos. Em síntese, compreendemos que as identidades são construídas de maneira dinâmica, sendo moldadas por fatores culturais, sociais, políticos, históricos, econômicos, educacionais, etc. e estão sujeitas a transformações ao longo do tempo.

É válido salientar, ainda, a adoção do termo “identidades”- no plural- utilizado intencionalmente para refletir o entendimento de que Identidades é um conceito multifacetado e mutável, influenciado pelo mundo ao seu redor (Hall, 2006; Castells, 2008). Desse modo, o uso no plural sugere a compreensão de que as pessoas não possuem uma única identidade fixa, mas sim múltiplas identidades, que se manifestam em diferentes contextos e ao longo do tempo. Essa abordagem reconhece a complexidade das experiências individuais e coletivas, levando em consideração as diversas dimensões culturais, sociais, políticas e históricas que contribuem para a formação e transformação das identidades. Dessa forma, tal escolha busca enfatizar a natureza dinâmica e fluida das identidades, que se adaptam e evoluem em resposta às interações com o ambiente e às mudanças nas condições sociais, pois, segundo Hall (2006, p.13):

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Esse posicionamento evidencia a complexidade das construções identitárias humanas, a medida em que ressalta o papel assumido pelo sujeito em diferentes contextos sociais, tornando tais identidades flexíveis e mutáveis em meio a um processo contraditório dentro de cada indivíduo, a partir da influência de diversas forças internas e externas, que puxam em direções distintas. Nesse sentido, a noção de uma identidade plenamente unificada, completa e coerente é considerada uma fantasia.

Ao aplicarmos esse entendimento à transformação identitária docente em meio à implementação da Reforma do Ensino Médio e consequente retirada da disciplina de espanhol do ensino básico, podemos observar como os professores se veem diante de identidades

múltiplas que estão em constante deslocamento, devido às alterações políticas propostas nos últimos anos. Desse modo, compreendemos que as mudanças resultantes das imposições político-linguísticas e educacionais não apenas impactam sobre a estrutura curricular do ensino básico, mas também provocam uma reconfiguração das representações e identidades sociais (Moita Lopes, 2002)⁷⁵ e profissionais dos docentes de língua espanhola no Brasil.

Levando em consideração a definição de representação como uma produção de sentido realizada através da linguagem (Hall, 2016), recorremos aos estudos realizados por Stuart Hall (2016), em seu livro “Cultura e Representações”, para desenvolver as discussões aqui pretendidas. Nele, o autor propõe uma abordagem teórica fundamental para entendermos como as representações moldam nossa compreensão do mundo, uma vez que destaca como as representações não são meramente reflexos passivos da realidade, mas construções resultantes da prática social, permeadas por ideologias, poder e processos culturais (Hall, 2016, p. 78).

Ao aplicarmos esse posicionamento teórico à análise das representações de professores/as de língua espanhola em meio às mudanças político-linguísticas desencadeadas pela Reforma do Ensino Médio, podemos perceber a complexidade das dinâmicas envolvidas nesse processo, tendo em vista que, ao propor a retirada da disciplina de espanhol do currículo da educação básica, tivemos uma contribuição para a marginalização da língua e dos/as discentes da área. Nesse viés, ao alterar as diretrizes e estruturas curriculares da educação básica, a Lei 13.415/2017, e posterior implementação da Reforma do Ensino Médio, influenciaram diretamente a percepção social e pessoal desses/as profissionais.

A teoria de Hall (2016) ressalta a dinâmica entre representação, poder e identidade, fornecendo uma lente analítica rica para compreender as complexidades das mudanças políticas e suas implicações na construção da imagem e do papel dos/as professores/as de espanhol no contexto educacional. Logo, consideramos que compreender a representação como um processo dinâmico advindo das práticas sociais, permite-nos questionar como os/as docentes de língua espanhola estão respondendo a essas representações e de que forma estão construindo/transformando suas identidades profissionais.

Isso posto, ressaltamos que a retirada do espanhol do currículo não se configura apenas como uma alteração no aspecto linguístico do sistema educacional, mas também como um redirecionamento nas representações sociais e identitárias dos/as professores/as, que se defrontam com múltiplas identidades possíveis. Os/as docentes, portanto, enfrentam desafios

⁷⁵ Para o autor (Moita Lopes, 2002), a identidade social assumida pelo indivíduo é resultante de sua ação no mundo, isso significa dizer que essas identidades são construídas através da prática social e das interações discursivas postas em prática em diferentes contextos sociais.

para se adaptarem a um novo cenário educacional, questionando suas funções, relevância e espaço no contexto escolar. Em síntese, a incerteza e a cambiante dinâmica das políticas educacionais contribuem para uma experiência identitária fluida e em constante transformação.

Portanto, ser professora ou professor de língua espanhola em meio a um cenário político, linguístico e social tão incerto, que inclusive motivou a criação e fortalecimento de um movimento de resistência nacional, o Fica Espanhol, é reconhecer que tais questões irão perpassar e influenciar suas práticas educacionais, desencadeando a construção de diferentes identidades. Estas identidades têm o poder de propiciar a participação efetiva dos docentes, por meio do reconhecimento do seu papel diante das lutas educacionais em prol do reconhecimento da língua espanhola e sua relevância para a formação integral dos discentes. Ao mesmo tempo, essas circunstâncias podem levá-los a questionar o seu papel no cenário social e educacional, fomentando reflexões profundas sobre o significado de ser um educador de língua espanhola em um contexto desafiador. Essas identidades em construção não apenas refletem, mas também moldam a resposta dos professores a um ambiente em constante transformação, ressaltando a importância do engajamento e da reflexão crítica no exercício da docência em circunstâncias tão complexas.

3.2 REPRESENTATIVIDADE E IDENTIDADE DOCENTE EM SERGIPE: UMA ANÁLISE A PARTIR DE DEPOIMENTOS E REPORTAGENS LOCAIS

Não iríamos deixar que a história construída nas várias escolas das diversas Diretorias Regionais da Educação e municípios sergipanos, fosse afetada pelos descasos e retrocessos dos últimos tempos. (Santos, Silva Junior., 2022)

O livro “A Língua Espanhola na Rede Pública Estadual de Sergipe: Projetos e Saberes Compartilhados”, publicado em 2022 e organizado pelas professoras Isabella Silva dos Santos e Doris Cristina Vicente da Silva Matos- a primeira, como já mencionado, é atualmente doutoranda (PPGL/UFS) na área de Estudos linguísticos, Diretora do Serviço de Ensino Médio da Rede Estadual de Educação, Esporte e Cultura de Sergipe (SEDUC/SE) e Coordenadora de Etapa ProBNCC Ensino Médio; e a segunda, docente do Departamento de Letras Estrangeiras, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFS) e representante

do movimento Fica Espanhol no estado de Sergipe, dentre outras atribuições- é uma obra que conta com a contribuição de professores que atuam/atuaram como supervisores e preceptores de espanhol, docentes que atuaram ou seguem atuando como coordenadores de área dos Cursos de Letras Espanhol e Português e Espanhol, oferecidos pela UFS, e graduandos que atuaram no PIBID da área. Trata-se de um trabalho que tem como objetivo principal apresentar as atividades realizadas em meio ao projeto, executadas entre os anos de 2012, quando o PIBID/SE foi implementado, e 2022, ano de publicação do livro.

Para o presente trabalho de investigação, a obra fornece um material analítico significativo, apresentando relatos fundamentais que nos conduzem a compreender a influência do cenário político, linguístico e educacional, frente à representação e transformação identitária docente. Em seu primeiro capítulo, intitulado “A Língua Espanhola no Novo Ensino Médio Sergipano: Uma Trajetória de Resistência”, a obra apresenta, ademais, relatos das experiências de duas figuras que desempenharam um papel significativo no atual *status* conferido ao espanhol no estado de Sergipe, a Prof.^a Ma. Isabella Santos, representante da Redes Estadual de Ensino, e o Prof.^o Dr. Carlos Junior, membro do movimento Fica Espanhol em Sergipe e docente da área.

Na obra citada, Santos e Silva Junior (2022, p. 13) ressaltam, inicialmente, que os avanços proporcionados pela implementação da Lei nº 11.161/2005 contribuíram consideravelmente para “nossa identidade profissional nesse processo de conquistas e vislumbrar novos caminhos no horizonte, alimentou nossa práxis docente e ampliou nosso olhar sobre o papel que devemos assumir em nosso contexto”. Notamos, a partir dos relatos dos docentes, que a política linguística federal que estabeleceu a oferta obrigatória da disciplina de espanhol na educação básica brasileira promoveu impactos consideráveis na transformação de suas identidades profissionais, a medida em que a obrigatoriedade, assegurada por lei, afetou positivamente no papel dos/as professores/as de espanhol, garantindo-lhes um espaço de relevância na formação básica dos estudantes.

Nesse contexto histórico específico, o Brasil experimentava uma mudança de perspectiva em relação à língua espanhola, destacando-a como um meio facilitador para a integração e cooperação regional, especialmente com as nações latino-americanas; uma iniciativa que buscava estreitar os laços culturais e econômicos entre os países da América Latina. Esse redirecionamento de atenção para o espanhol representava, assim, uma oportunidade para o enriquecimento intelectual, linguístico, cultural e profissional que o inglês- língua amplamente difundida no país- não lhes oferecia.

Esse movimento não apenas refletia a valorização da diversidade linguística, mas também se configurava como uma estratégia educacional alinhada aos interesses econômicos. Nesse contexto, o Brasil experimentava um período de enaltecimento da identidade latino-americana, impulsionado por políticas públicas educacionais voltadas para a integração com as nações hispânicas, especialmente no âmbito do Mercosul. Portanto, a língua espanhola desempenhava um papel central nesse cenário, considerando o impulso econômico que era motivado por tais iniciativas governamentais.

Todavia, a implementação da Reforma do Ensino Médio (2017), a qual promoveu alterações consideráveis no cenário educacional brasileiro, advindas, principalmente, da reorganização e flexibilização do currículo básico, resultou na retirada da obrigatoriedade do espanhol nesse nível de ensino. Desse modo, as mudanças empreendidas pela Reforma de 2017 impactaram diretamente na oferta da língua nas escolas, levando muitas instituições a deixar de oferecer o espanhol como disciplina regular. Isso teve implicações na demanda por professores de espanhol, na continuidade do ensino da língua e, conseqüentemente, nas identidades e representações desses profissionais, que se viram diante de um cenário de desafios e incertezas em relação ao futuro da disciplina no contexto escolar brasileiro.

Dessarte, retomando a epígrafe que dá início a este tópico, destacamos o sentimento de luta e resistência demonstrado pelos autores ao utilizar a expressão “Não iremos deixar”, a qual demonstra o protagonismo ocupado pelos docentes que defrontam políticas linguísticas de abrangência nacional para manutenção do espaço conferido ao Espanhol no território sergipano. Um espaço que, como destacam os autores foi resultado de:

anos de luta, de efetivação após o concurso público que ocorreu em 2012, do desenvolvimento de projetos, das parcerias com estágios supervisionados, Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Residência Pedagógica e Apoio Pedagógico a Licenciandos/as na Escola (PROLICE), era evidente o lugar conquistado nos currículos e na rotina das escolas sergipanas. Uma caminhada de alegrias e crescimento, vencendo inúmeros desafios [...] (Santos, Silva Junior., 2022, p. 13).

O relato dos autores demonstra, de tal modo, que o lugar conferido ao espanhol ao longo dos últimos anos não foi estabelecido de maneira rápida e sem planejamento; pelo contrário, sua implementação passou por um longo processo de estruturação, contando com a manutenção e aprimoramento de cursos para formação de profissionais na área, realização de projetos científicos e educacionais diversos, contratação de professores do idioma, por meio de concurso público (federais e estaduais) e reestruturação das matrizes curriculares para

oferta da disciplina; ações que justificam a permanência do espanhol na educação básica estadual e demonstram a relevância do idioma nesta região.

Os docentes destacam, ainda, que tais lutas, além de estarem voltadas para a manutenção da educação linguística em espanhol nas escolas sergipanas, apresentam-se como uma tentativa de assegurar a “valorização do coletivo docente que atua em nosso estado” (Santos, Silva Junior., 2022, p. 13). Pois, como foi possível observar ao longo das análises de diferentes políticas linguísticas realizadas nesta dissertação, o *status* de obrigatoriedade ou não, conferido a uma determinada língua, impacta significativamente sobre a forma como os profissionais dessa área são percebidos pela sociedade. Seja esta percepção negativa, quando as políticas públicas não as inclui, ou positiva, quando o ensino do idioma é assegurado, demonstrando sua relevância para a formação básica nacional.

Mesmo que os autores (Santos, Silva Junior., 2022) não tenham apresentado explicitamente a colaboração do movimento Fica Espanhol nas lutas travadas durante as discussões para progressão do ensino do espanhol em esfera estadual, a fala destacada demonstra que o movimento de resistência protagonizado, especialmente por ambos os professores que participaram da redação e coordenação do currículo sergipano, seguia em encontro às reivindicações do movimento, a partir do qual expõem que:

[...] estamos aqui para dizer que o mesmo sentimento do ‘não deixar’ que motivou esse processo desde o início continua vivo para nos fazer seguir gritando e repetindo que não vamos deixar que o espanhol perca seu espaço no currículo sergipano (Santos, Silva Junior., 2022, p. 14).

A fala em destaque evidencia, assim, a relação entre as batalhas travadas pelos autores e os objetivos pretendidos pelo movimento Fica Espanhol Sergipe, os quais, sendo discursivamente mencionados ou não pelos docentes, motivaram o protagonismo de diferentes profissionais da área em favor do restabelecimento e/ou manutenção do ensino de E/LE no sistema educacional do estado de Sergipe. Esses fatos retratam, notadamente, como a implementação de determinadas políticas linguísticas podem influenciar positivamente, no caso da Lei do Espanhol, ou negativamente, no tocante à Reforma do Ensino Médio, sobre a transformação das identidades dos profissionais docentes, bem como sobre a forma como esses passaram a ser vistos pela sociedade.

Corroborando com tais testemunhos, o relato exposto através da enquete publicada na página do Fica Espanhol Sergipe apresenta, brevemente, a experiência de um/uma docente que destaca o início promissor de sua formação docente, mas que passou por mudanças negativas consideráveis antes mesmo de sua conclusão:

Acredito muito no Movimento Fica Espanhol, ele é o responsável por esperar o espanhol em Sergipe. No início da graduação, em 2016, tinha muita esperança em trabalhar e ganhar bem na área. Meses depois, a esperança foi abalada pela retirada do espanhol, mas tive muitas oportunidades na graduação, e ia levando e esperando que até eu me formar, a situação estaria resolvida, aí veio a pandemia, e nada. Acredito muito no Movimento Fica Espanhol para voltar com as oportunidades. (Transcrição do depoimento anônimo postado na página do movimento Fica Espanhol Sergipe, 2024)

Nele o/a autor/a destaca que “No início da graduação, em 2016, tinha muita esperança em trabalhar e ganhar bem na área.”. Pode-se identificar, por meio da fala citada, um/a profissional confiante em relação às oportunidades provenientes da formação em língua espanhola. Vale ressaltar que o ano de ingresso no curso foi em 2016, como evidenciado pelo/a participante, um período no qual a disciplina de espanhol possuía espaço não só na educação básica, como, também, no ensino superior, visto à demanda formativa gerada pela implementação da Lei 11.161/2005, que seguia em vigor no início daquele ano.

No entanto, ainda segundo o depoimento, “Meses depois a esperança foi abalada pela retirada do espanhol, mas tive muitas oportunidades na graduação, e ia levando e esperando que até eu me formar, a situação estaria resolvida”. A fala reflete, com isso, a complexidade de sentimentos experimentados por estudantes e futuros professores de espanhol diante das mudanças nas políticas educacionais. Demonstrando, inicialmente, uma esperança alimentada pela inclusão do espanhol no cenário educacional, que oferecia perspectivas animadoras para a formação e atuação profissional. Contudo, essa esperança é abalada pela retirada da disciplina do currículo, destacando a instabilidade e incerteza do contexto educacional.

Uma experiência que revela a vulnerabilidade das decisões políticas sobre o ensino de idiomas, gerando impactos diretos na trajetória acadêmica e profissional dos envolvidos. A menção de ter “muitas oportunidades na graduação” indica a adaptação e busca por alternativas diante das adversidades, mostrando resiliência e determinação em meio às mudanças. Porém, identificamos na fala, uma preocupação por parte do enunciador que revela sua insegurança quanto às oportunidades profissionais pós-formação, tendo em vista a instabilidade marcada pelas alterações políticas e educacionais que impactaram no ensino de línguas estrangeiras na educação básica nacional.

O interlocutor conclui seu depoimento destacando o papel positivo do movimento Fica Espanhol no cenário local, ao destacar que “Acredito muito no Movimento Fica Espanhol, ele é o responsável por esperar o espanhol em Sergipe.” O discurso corrobora com um

argumento bastante defendido ao longo deste trabalho, isto é, a caracterização do movimento Fica Espanhol Sergipe como um dos grandes responsáveis pela construção de um ambiente de unidade ao redor do qual os profissionais e estudantes poderiam compartilhar seus anseios e conquistas pela manutenção do ensino do idioma, especialmente na rede pública de educação, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao papel e *status* de professor de Espanhol.

Através da minuciosa análise desses depoimentos, aliada à experiência compartilhada com licenciandos na área, ressaltamos o impacto considerável que as imposições políticas dos últimos anos tiveram na construção da identidade do "ser professor de espanhol" no Brasil. Nesse contexto, reiteramos a vulnerabilidade das identidades e representações sociais diante das mudanças políticas, econômicas, históricas, sociais, culturais e educacionais que permeiam a convivência em sociedade. O que evidencia, mais uma vez, a natureza fluida, dinâmica e mutável dessas construções identitárias, como destacado por Hall (2006).

Além disso, na esfera nacional, reafirmando tais posicionamentos, destacamos a seguir, a carta (Figura 10) escrita pela Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), durante o X Congresso Brasileiro de Hispanistas, realizado em 2018, na Universidade Federal de Sergipe. Na ocasião, os membros da ABH se reuniram para a escrita do documento, através do qual expuseram sua indignação quanto às medidas estabelecidas pela Lei 13.415/2017 e revogação da lei de oferta obrigatória do espanhol na educação básica brasileira.



CARTA ASSEMBLEIA DA ABH

Nós, professoras/es e pesquisadoras/es, membros da Associação Brasileira de Hispanistas, reunidos em Assembleia nesta data por ocasião do X Congresso da referida Associação, realizado na Universidade Federal de Sergipe, em São Cristóvão, manifestamo-nos publicamente contra o desmonte que vem sendo praticado pelo governo federal no âmbito da educação, pesquisa, ciência e tecnologia brasileiras e que coloca em risco as conquistas alcançadas ao longo dos anos. Como outras entidades congêneres da educação, pesquisa, ciência e tecnologia observamos que a emenda constitucional Nº 95/ 2016 desestrutura escolas e universidades, ameaça o financiamento da pesquisa e facilita a privatização da educação, entregando-a a grupos privados que representam o grande capital nacional e internacional.

Nesse contexto, a Lei Nº 13.415/ 2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (Lei Nº 9394/96) precarizou a educação básica e retirou o componente curricular língua estrangeira moderna, instituindo a língua inglesa como única língua estrangeira de oferta e ensino obrigatório. No nosso campo de atuação, pela primeira vez na história da educação brasileira assume-se oficialmente o monolinguismo como política de Estado, representando um retrocesso em relação aos direitos garantidos por políticas anteriores.

É inadmissível a exclusão da Língua Espanhola do currículo escolar, considerando-se a projeção geopolítica do Brasil em um continente no qual o Português e o Espanhol são as línguas majoritárias e oficiais em quase todos os Estados. Como membros de uma associação que congrega professoras/es e pesquisadoras/es do hispanismo brasileiro, nos unimos às outras manifestações existentes e reivindicamos a revogação da emenda constitucional Nº 95/ 2016, da Lei Nº 13.415/2017 e da Resolução CNE/CP Nº 2/ 2017 (Base Nacional Comum Curricular).

São Cristóvão, 23 de agosto de 2018.

Figura 10: Carta Assembleia da Associação Brasileira de Hispanistas, publicada em 23 de agosto de 2018, em São Cristóvão-SE.

Fonte: <https://www.instagram.com/p/BnJfQPCBL-X/>

Ao realizar a leitura analítica da Carta⁷⁶, escrita em Assembleia por membros representantes da ABH, notamos que o documento reflete uma intensa preocupação e uma forte crítica por parte de professoras/es e pesquisadoras/es do espanhol no Brasil em relação às políticas educacionais implementadas pelo governo federal. Destacando o fato de que tais ações se configuram como um caso de retrocesso para a educação linguística nacional, ao passo em que desestrutura ambientes educacionais, impacta diretamente sobre o incentivo à pesquisa na área, facilita o processo de privatização do ensino de línguas estrangeiras e assume uma postura monolinguística, desconsiderando questões geopolíticas, históricas, econômicas, culturais, educacionais e linguísticas que fazem do Brasil, um país multicultural e plurilíngue (ABH, 2018).

⁷⁶ Vale destacar que este documento foi escrito e publicado durante a realização do X Congresso Brasileiro de Hispanistas ocorrido na Universidade Federal de Sergipe no campus de São Cristóvão, no ano de 2018.

Desse modo, sua redação revela o processo de construção de uma identidade coletiva, uma vez que retrata a insatisfação de um grupo de professoras/es e pesquisadoras/es que compartilham preocupações e perspectivas comuns no contexto do hispanismo brasileiro. Essa identidade é formada em resposta a ameaças percebidas às conquistas e à qualidade da educação e pesquisa no Brasil, em resultado da Reforma iniciada pela publicação da MPV nº 746. A partir daí, observamos a influência da construção de um pensamento coletivo, evidenciado através da fala conjunta presente na textualidade do documento, que demonstra a atuação de um grupo social na transformação das identidades docentes. Sobre esses aspectos Brayner (2007, p.6) comenta que:

durante sua vida, as pessoas constroem suas identidades ao se relacionarem umas com as outras em diferentes contextos e situações. A identidade de uma pessoa é formada com base em muitos fatores: sua história de vida, a história de sua família, o lugar de onde veio e onde mora, o jeito como cria seus filhos, fala e se expressa, enfim, tudo aquilo que a torna única e diferente das demais.

À vista disso, compreendemos a produção conjunta da carta publicada pela ABH, como um documento que ilustra a interferências da interação social, sobre as transformações identitárias dos docentes; em um cenário no qual ações governamentais produzem impactos negativos sobre o ensino de uma determinada língua, nesse caso do espanhol, desencadeado a mobilização conjunta de diversos profissionais da área, unidos em defesa da manutenção do espaço social anteriormente conquistado.

Além disso, ao se posicionarem de forma contrária a medidas que visam retirar o espanhol do currículo, os hispanistas brasileiros não apenas defendem seus papéis sociais como educadores, mas também resguardam uma identidade cultural (Hall, 2006) compartilhada com os países latino-americanos. Logo, esta atitude não se limita a uma defesa isolada da língua, mas promove o engajamento coletivo em prol da preservação e promoção de elementos culturais que a língua espanhola representa, a fim de estabelecer uma conexão real com as nações vizinhas.

A carta da ABH, portanto, transcende a mera manifestação de uma categoria profissional, pois se configura como um testemunho poderoso da capacidade de resistência e adaptação do coletivo hispanista diante de desafios políticos, sociais e educacionais que impactam não apenas no campo da educação, mas também na representação e identidade cultural compartilhada entre o Brasil e os demais países latino-americanos. Uma iniciativa coletiva que reforça a compreensão de que as lutas em prol da preservação das línguas não são apenas batalhas linguísticas, mas sim expressões vigorosas de resistência cultural e identitária de um povo.

Já no que diz respeito à representação docente, em meio ao documento, essa é construída em oposição às políticas linguísticas educacionais implementadas no âmbito nacional, expressando o descontentamento docente frente ao desmonte da educação, pesquisa, ciência e tecnologia (ABH, 2018). Há, portanto, uma clara demarcação entre os membros da associação e o governo, que destaca um processo de insatisfação e resistência às mudanças propostas. Em resumo, a Carta Assembleia da ABH demonstra uma mobilização coletiva de docentes e pesquisadoras/es de espanhol, que se identificam como defensores da diversidade linguística e críticos das mudanças nas políticas educacionais vigentes no Brasil.

Para além da análise de depoimentos proferidos por docentes de língua espanhola no que diz respeito às transformações político-linguísticas implementadas nos últimos anos, é também nosso objetivo, entender como essas alterações linguísticas e educacionais afetaram a maneira como as/os professoras/es de língua espanhola passaram a ser representadas/os socialmente. Desse modo, com o intuito de alcançar o objetivo pretendido, examinamos algumas reportagens locais, isto é, publicadas em Sergipe, que abordam o processo de reconfiguração linguística e identitária decorrente da Reforma do Ensino Médio nesse contexto.

Para tanto, iniciamos tal análise a partir da observação da matéria intitulada: Audiência defende Língua Espanhola na Educação Pública, divulgada no site da Assembleia Legislativa de Sergipe (ALESE), em setembro de 2018, e assinada por Habacuque Villacorte. A redação visou apresentar um resumo dos debates proferidos em favor da permanência do espanhol como disciplina de grande relevância para o currículo educacional sergipano.

O debate contou com a participação de três dos principais representantes do movimento Fica Espanhol do estado de Sergipe, professoras do Departamento de Línguas Estrangeiras da UFS: Profa. Dra. Doris Matos e Profa. Dra. Joyce Palha, bem como, o docente do Colégio de Aplicação (CODAP): Prof. Dr. Antônio Carlos Silva Júnior; além de figuras importantes do governo do estado de Sergipe, como o então secretário de Estado da Educação, Josué Modesto do Passos Subrinho e do então vereador de Aracaju, Iran Barbosa (PT). Além disso, a audiência contou, ainda, com a presença da então deputada estadual Ana Lúcia (PT), que auxiliou na realização da Audiência Pública junto à Comissão de Direitos Humanos da ALESE. Também estiveram presentes graduandos dos cursos de Espanhol e Português e Espanhol, bem como estudantes da rede pública estadual de ensino (Figura 11).



Figura 11: Fotografia da Audiência Pública realizada em 04 de setembro de 2018 em favor da manutenção do ensino de espanhol no currículo sergipano.

Fonte: Paulo Júnior.

A matéria evidencia que, na ocasião, a professora Dra. Doris Matos destacou a importância de promover aos estudantes sergipanos a livre escolha da língua estrangeira a ser aprendida no ensino básico. Em seu discurso, a representante do movimento Fica Espanhol revelou que (Matos, 2018):

Temos no Estado cerca de 142⁷⁷ professores de espanhol e o campo de trabalho como fica? Nós redigimos a minuta de um projeto de lei sobre a garantia de concursos futuros para professores de espanhol e de um mercado de trabalho para os estudantes do presente. Pensamos na língua como uma oportunidade para que a gente possa se relacionar com os outros. A ideia é de encurtar as fronteiras.

A partir da fala da professora, é possível notar uma série de afirmativas que colocam em evidência a necessidade de manutenção do espaço conquistado pela língua espanhola no sistema educacional do estado; a primeira diz respeito ao número de professores efetivos que compõem a rede pública sergipana; a segunda revela a elaboração de um documento comprometido com a oferta de oportunidades para os atuais e futuros professores da área; e a última, por sua vez, destaca a relevância de língua para o processo de integração linguística e cultural entre estudantes brasileiros e seus vizinhos fronteiriços, em sua maioria, falantes do espanhol.

⁷⁷ Dados relativos ao ano de 2018.

Ao destacar a presença de um grupo de professores de espanhol que integram a rede estadual de Sergipe, bem como de estudantes que aguardam a oportunidade de estar inseridos neste grupo, a fala evidencia como as oportunidades profissionais, principalmente a partir da realização de concursos públicos, influenciam o processo de construção identitárias e de representação social de profissionais da área, uma vez que, após a formatura, estes professores esperam adquirir um posto de relevância social e trabalhista, bem como a garantia de oportunidades para uma possível efetivação pública, levando-se em consideração que, no país, a aprovação em um concurso público confere ao aprovado *status* de prestígio social e profissional.

Nesse viés, ao fazer referência ao campo de trabalho, Matos (2018) não apenas destaca uma preocupação econômica, mas, também, as implicações referentes à necessidade de reconhecimento social para a disciplina, que favorece a conexão entre sujeitos de diferentes nações, promovendo a integração linguística, cultural e social entre os povos latino-americanos; aspecto que influencia diretamente sobre a representação das/os professoras/es de espanhol no âmbito social brasileiro. A fala demonstra, portanto, a busca pela redefinição do papel do espanhol como um meio de conexão, diálogo e superação de limites, alinhando-se a perspectivas contemporâneas de identidade e representação cultural.

Outro ponto discutido em meio à reunião, e também enfatizado na publicação da ALESE, diz respeito à noção de língua como uma questão política, desta vez salientada na fala da professora Dra. Joyce Palha, a qual destacou que (Palha Colaça, 2018):

A questão da língua é uma questão do Estado, onde as decisões são tomadas. Políticas de língua ficaram nas academias e isso deveria ser discutido com toda a comunidade escolar e social, de uma forma plural, com todos os atores sociais, e quando há uma exclusão de qualquer direito, prevalece o autoritarismo. Existem questões econômicas e fatores sociais que determinam a discussão sobre as línguas.

Ao evidenciar a posição do Estado nas decisões relativas às políticas de línguas, a fala sugere uma abordagem crítica frente a esse debate, pondo em destaque a necessidade de analisar a proposição de tais ações desde um viés político, buscando entender suas reais motivações.

Nessa perspectiva, Hall (2016) destaca a relação entre língua, poder e identidade, ao argumentar que as políticas linguísticas postas em prática, muitas vezes, refletem relações de poder dentro de uma determinada sociedade. A partir de tal posicionamento, as decisões sobre a língua são compreendidas, no âmbito do Estado, desde uma perspectiva política e, por extensão, como representação de poder. Assim, ao examinarmos a fala da professora,

compreendemos que a exclusão de qualquer direito linguístico é vista como autoritária, o que reforça a ideia de que as escolhas linguísticas são mais do que simplesmente técnicas e neutras (Viana, 2009); são, também, expressões de poder e controle que moldam a percepção social sobre determinada língua e seus usuários.

O discurso anteriormente apresentado (Palha Colaça, 2018) deve ser analisado tendo como base o posicionamento teórico defendido por Hall (2006), que destaca como a representação social das identidades individuais e coletivas são moldadas por diferentes ações sociais. A fala destaca a importância de discutir políticas de língua de forma plural, buscando promover o envolvimento de toda a comunidade escolar e social interessada e sugerindo, ainda, que a multiplicidade de vozes e experiências precisam ser consideradas para que sejam criadas representações mais justas e inclusivas (Hall, 2006), levando-se em consideração a multiplicidade cultural e social inerente ao Brasil.

Logo, a reflexão sobre identidade e representação, a partir do discurso proferido, revela a necessidade de abordar a proposição de políticas linguísticas de maneira mais ampla e diversificada, levando em consideração as diferentes vozes e identidades presentes nas diversas comunidades educacionais brasileiras. Além de destacar a importância de reconhecer as dimensões políticas, econômicas e sociais envolvidas nas decisões sobre línguas, a fim de promover uma abordagem mais justa e equitativa.

Por fim, a professora Joyce Palha (2018) finalizou seu discurso propondo questionamentos relativos ao processo de globalização e sua influência sobre o ensino de línguas estrangeiras: “Vivemos em uma globalização falseada. Que globalização é essa que limita os estudos para uma única língua? [...] É um regresso histórico! Temos um processo de migração dos estudantes brasileiros para os países vizinhos. Que internacionalização é essa do ensino? ”. Mais uma vez, notamos o debate relativo à necessidade de promoção de uma educação básica para a internacionalização, considerando as demandas intelectuais e comunicativas advindas da globalização.

Mas, em contrapartida a tais demandas educacionais, observamos, através da referida fala, estarmos diante de uma ação governamental que desconsidera o desenvolvimento do plurilinguismo, ao adotar políticas monolíngues, sem levar em consideração as reais necessidades dos estudantes brasileiros. Este ato desencadeia uma representação socialmente negativa no que diz respeito ao ensino de outras línguas para além do inglês, único idioma imposto obrigatoriamente pelo sistema educacional em vigor.

Dando progressão aos debates realizados na Assembleia, o professor Dr. Antônio Carlos Júnior, representante do espanhol na educação básica, discursou sobre as lutas já

travadas por professores dessa língua no ambiente público estadual, pondo em evidência seu descontentamento em relação à regressão imposta pelas Reformas educacionais em vigência no país, ao destacar que (Silva Júnior, 2018):

Sete anos da sanção da lei que houve uma efetivação da disciplina em Sergipe. Há uma necessidade e nem todas as escolas de Sergipe têm professores de espanhol. Alguns colegas estão em três escolas aqui em Aracaju e outros atuando em três cidades diferentes. Eu gostaria de estar lutando por mais vagas e mais horas, mas estamos juntos lutando agora pela permanência do espanhol na Rede.

Sob esse olhar, a batalha pela permanência do espanhol na Rede de Ensino de Sergipe pode ser entendida como uma busca pela representação justa e inclusiva da língua no cenário educacional. Uma disciplina que, como destaca o professor, desde sua implementação, luta por espaço e por sua real valorização na esfera educacional; enfrentando, também, o processo de retirada e apagamento da língua conferido por ações políticas de abrangência nacional, isto é, a Reforma do Ensino Médio.

Sendo assim, o depoimento ressalta o descontentamento do interlocutor que, como professor de espanhol da Rede de Ensino de Sergipe, na ocasião, se vê inconformado diante do retrocesso linguístico, social e profissional decorrente de decisões políticas que parecem negligenciar o desenvolvimento integral dos estudantes; uma vez que, como destaca ainda Silva Júnior (2018), “Estamos na escola não apenas para falar de estrutura linguística, mas para ajudar os nossos alunos a serem cidadãos críticos e autônomos”. Em suma, o papel do professor de espanhol na educação básica transcende o mero aperfeiçoamento linguístico, assumindo o compromisso fundamental de orientar os alunos para se tornarem cidadãos críticos e autônomos, em um mundo globalizado, aspecto este que evidencia o compromisso dos profissionais da área no apoio ao desenvolvimento de seus educandos.

Por fim, a reportagem destaca a fala do então secretário de Educação, Josué Modesto dos Passos, que enfatiza as ações da universidade federal sergipana em favor do ensino de língua estrangeiras e como o desenvolvimento desse componente curricular pode contribuir para a formação do alunado da rede (Passos, 2018):

A UFS foi pioneira em instituir o curso de Licenciatura de Espanhol, o que aumentou a possibilidade de termos professores na rede pública. [...] Mas abrir mão de aprender outras línguas é deixar de abrir portas para outras culturas. Não podemos nos contentar com apenas uma língua estrangeira.

A partir da leitura cuidadosa do discurso, voltamos ao debate referente ao compromisso das universidades brasileiras no fomento ao ensino de línguas estrangeiras em

todo o país. Devido ao seu teor formativo, essas oferecem oportunidades para o desenvolvimento de diversas áreas profissionais, de acordo com a demanda social. Deste modo, ao destacar a ação pioneira da Universidade Federal de Sergipe na promoção de Cursos para a formação de profissionais e pesquisadoras/es na área de ELE, o secretário põe em evidência que a retirada dessa disciplina da grade curricular básica promoverá impactos consideráveis, não apenas nessa etapa educacional, mas, também, no nível superior de ensino, influenciando diretamente nas escolhas dos estudantes, desperdiçando todo o esforço empreendido nessa área de formação.

Esse debate evoca lembranças do período final da minha graduação, entre 2017 e 2018, quando testemunhei muitos de meus colegas da área questionarem sua progressão nos cursos de licenciatura em Letras Espanhol ou Português/Espanhol, visto que não havia muita esperança por parte desses, no que diz respeito às oportunidades de trabalho nesse campo de atuação docente. Foi, portanto, um período de muita incerteza e frustração e que acabou por provocar a migração de curso e desesperança para muitos graduandos naquela época.

Mais uma vez destacamos que essa experiência revela a interconexão entre o estabelecimento de políticas públicas educacionais e a representação social de docentes e suas transformações identitárias. Nesse viés, é notório que as incertezas provocadas por ações governamentais, relativas às oportunidades de trabalho na área, impactaram consideravelmente não apenas na formação das identidades profissionais dos estudantes da área, mas também influenciaram como a docência em ELE era socialmente percebida naquele momento. Isso significa dizer que a percepção sobre os cursos de licenciatura em espanhol estava marcada pela escassez de perspectivas de carreira e, a partir daí, esse campo de atuação docente passou a ser representado de maneira desprestigiada em comparação às demais áreas do conhecimento.

A partir desse ponto, ressaltamos como esse cenário contribuiu, em contrapartida, para o fortalecimento do movimento docente e estudantil Fica Espanhol, no âmbito estadual, uma vez que a migração de estudantes de curso e o sentimento de desesperança evidenciaram a necessidade de uma representação mais positiva e maior valorização das licenciaturas em Letras Espanhol e Português/Espanhol. Nesse contexto, as lutas não apenas pela oferta de oportunidades de emprego, mas também o reconhecimento da importância dessas disciplinas na formação de profissionais capazes de promover o desenvolvimento linguístico e cultural dos estudantes, passaram a ser prioridade dos envolvidos nessa luta por reconhecimento social.

Dessa forma, as experiências vivenciadas por esses graduandos e pelos envolvidos no movimento Fica Espanhol destacam como as questões de identidades e representação docente estão intrinsecamente ligadas às condições e perspectivas do campo de atuação, influenciando as escolhas individuais e coletivas dos estudantes durante sua formação acadêmica e profissional.

Nota-se, portanto, por meio da análise dessa matéria jornalística, que a realização de tal Assembleia funcionou como uma espécie de marco inicial nas batalhas travadas em favor da permanência da disciplina de espanhol no currículo de Sergipe, ampliando sua visibilidade pública. Este evento não apenas deu destaque ao movimento Fica Espanhol e seus apoiadores, mas também destacou as reivindicações relacionadas à importância do ensino desse idioma na formação básica dos estudantes sergipanos.

O próximo material sobre o qual nos debruçamos, em busca de entender o processo de transformação identitária e representação das/os diversas professoras/es de espanhol no estado de Sergipe, diz respeito à matéria publicada no site oficial da SEDUC, intitulada “Oferta de Língua Espanhola nas escolas estaduais será mantida”. Já diante do título da reportagem é possível notar que se trata de um texto que visa apresentar um resumo das decisões tomadas em favor do ensino de língua espanhola na educação básica sergipana.

Na ocasião, dia 7 de março de 2019, a comissão integrante do movimento Fica Espanhol Sergipe reuniu-se com o secretário de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC) em exercício, Josué Modesto, com a diretora do Departamento de Educação, Ana Lúcia Muricy, e com o deputado estadual Iran Barbosa. O encontro, realizado no gabinete do secretário, objetivou confirmar a posição do Estado em relação à continuidade da oferta das aulas de língua espanhola na Rede pública de ensino de Sergipe. Diante das preocupações apresentadas pelos membros da comissão, o secretário ressaltou que “A educação deve ser uma política de Estado. Temos que assegurar aos estudantes a oferta de todos os componentes curriculares, e esse é também o caso da Língua Espanhola”.

No tocante à representação docente, a fala sugere a importância de assegurar que os professores de Língua Espanhola tenham suporte e recursos adequados para oferecer uma educação de qualidade. Isso envolve não apenas a disponibilidade de vagas e carga horária para os profissionais, mas, também, o reconhecimento da importância da disciplina na formação dos estudantes. Ademais, ao abordar a educação como política de Estado, o secretário sugere a necessidade de consistência e continuidade nas políticas educacionais, aspectos que contribuem para a valorização da disciplina e para a construção de uma imagem positiva da Língua Espanhola e dos profissionais da área no contexto educacional.

Posteriormente, a conversa avançou com um breve debate sobre a construção do currículo básico sergipano (Marcos, 2019). Nesse momento, a palavra esteve com a diretora do Departamento de Educação, Ana Lúcia Muricy, que, assim como o secretário estadual, assumiu uma postura positiva e solícita em relação à progressão do ensino de ELE em Sergipe, afirmando que (Muricy, 2019):

A Seduc já se definiu pela continuidade da oferta da Língua Espanhola no currículo do ensino médio. Neste ano de 2019 iremos construir coletivamente o currículo do ensino médio e convidamos vocês para participarem desse trabalho, inserindo o organizador curricular da Língua Espanhola para a parte diversificada do currículo.

Ao convidar os docentes para a elaboração coletiva do currículo sergipano do ensino médio, a diretora demonstra reconhecimento das experiências e conhecimento dos/as professores/as de Língua Espanhola. Isso não apenas valida a importância da disciplina, mas também promove o envolvimento dos/as docentes na definição dos objetivos, conteúdos e metodologias de ensino. Este fato contribui para uma representação mais autêntica e reflexiva da disciplina no currículo e na esfera social, ao passo em que destaca a importância de integrar as/os docentes diretamente afetadas/as nas discussões e decisões relacionadas à presença da disciplina nas escolas.

Em continuidade aos discursos proferidos na reunião, a reportagem “Iran Barbosa defende a permanência da língua espanhola no currículo escolar”, publicada na página oficial da ALESE, relativa ao mesmo encontro, acentua a fala do representante parlamentar em defesa do ensino do espanhol na esfera local, destacando a importância de:

assegurar, como política de Estado, que a língua espanhola continue a ser ensinada na Parte Diversificada do Currículo das escolas da Rede Estadual de Sergipe. Por isso, tanto a comissão de professores quanto o meu mandato estão à disposição para construir esse diálogo e ver os caminhos legais para garantir que isso aconteça [...]

O referido deputado (Figura 12), por intermédio do discurso proferido, destaca o seu apoio à liderança do movimento Fica Espanhol em Sergipe; o que, desde uma perspectiva relativa às teorias da representação social, promove impactos positivos sobre a representação popular dos profissionais da área. O apoio demonstrado por um representante do povo pode se caracterizar como um ponto positivo para a percepção popular sobre determinadas questões, nesse caso, no que diz respeito à valorização do ensino de espanhol e do papel desempenhado pelos profissionais atuantes ou que buscam oportunidades de atuação nesse campo educacional e linguístico.



Figura 12: Foto do deputado Iran Barbosa, então deputado estadual e apoiador do Movimento Fica Espanhol no estado de Sergipe.
Foto: Jadilson Simões

Retomando o olhar para a matéria publicada no site da SEDUC, observamos que essa é finalizada com a fala da professora Dra. Doris Matos, representante do Movimento Fica Espanhol, a qual resumiu o encontro de forma positiva, mas não deixando de enfatizar a necessidade de continuar lutando em prol das oportunidades de trabalho para os futuros/as professores/as da área, ao salientar que:

Estamos satisfeitos com o resultado dessa conversa, já que há o interesse pela manutenção da Língua Espanhola, mas ainda queremos a garantia de que, futuramente, haja concursos públicos para professores de Espanhol. O secretário nos disse que isso dependerá da real demanda de cada região.

A afirmativa ressalta, assim, o contentamento dos docentes em relação à manutenção do ensino de espanhol e menção à elaboração curricular do ensino médio sergipano. Porém, como já mencionado, a doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) aponta para a necessidade de garantir oportunidades de trabalho para os/as professores/as em formação, através da realização de concursos públicos estaduais, questão essencial para a construção da identidade profissional dos docentes. Essa reivindicação demonstra, também, a preocupação da comissão quanto ao desenvolvimento e valorização dos cursos de licenciatura em espanhol, uma vez que, as oportunidades profissionais influenciam diretamente nas escolhas dos/as estudantes.

Logo, as discussões propostas na reunião, conforme descritas na reportagem analisada, suscitam questões cruciais sobre as identidades e a representação docente, destacando como as políticas educacionais, as oportunidades de trabalho e as escolhas acadêmicas estão intrinsecamente relacionadas à promoção e sustentação do ensino de

espanhol nas escolas sergipanas, influenciando diretamente na perspectiva docente e social frente ao ensino do componente curricular em debate.

A última matéria a ser estudada refere-se à publicação “Iran Barbosa participa de reunião com representantes do ‘Movimento Fica Espanhol Sergipe’”, disposta, também, no site da Assembleia Legislativa de Sergipe (Figura 13). Dessa vez, a notícia diz respeito à última reunião realizada entre a liderança do movimento Fica Espanhol, o deputado Iran Barbosa e sua assessoria parlamentar, no dia 07 de dezembro de 2020, a qual demonstra maior evolução nos debates em favor da língua no estado.



Figura 13: Reunião remota realizada entre a liderança sergipana do movimento Fica Espanhol (a profa. Dra. Doris Matos, a profa. Dra. Joyce Palha Colaça e o prof. Dr. Antônio Carlos da Silva Júnior), o então deputado estadual Iran Barbosa e membros de sua assessoria, como o advogado Thiago Oliveira.

Foto: Assessoria do parlamentar.

A reunião, ocorrida de forma remota, foi realizada com o objetivo de discutir a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) Nº 3, de autoria do deputado e professor, que, desde 2018, vem apoiando as lutas do movimento Fica Espanhol no setor legislativo de Sergipe. A referida Emenda propõe a oferta obrigatória da língua espanhola como parte do currículo do ensino médio na Rede Pública de Educação do Estado de Sergipe. Para a professora Dra. Doris Matos (2020) “A aprovação dessa PEC é fundamental para garantir no currículo sergipano o estudo da língua espanhola, fortalecendo a pluralidade linguístico-cultural na educação básica e reforçando a necessidade da integração latino-americana”.

A fala de Matos (2020) revela a necessidade de estabelecimento de ações mais efetivas no tocante ao ensino de espanhol no Estado, pois, apesar da posição favorável de diversos representantes públicos estaduais em favor da manutenção do ensino do idioma como componente integrador do currículo sergipano, seria somente após aprovação da PEC em

questão que os docentes dessa área passariam a ter maior garantia na efetivação real dessa proposição.

Ao analisarmos o discurso à luz das teorias sobre representação postuladas por Hall (2016), o qual argumenta que a representação não é apenas uma reflexão passiva da realidade, mas um processo ativo de construção de significados, observamos que a fala reflete, de forma semelhante, a ideia defendida pelo autor, uma vez que sugere que a inclusão da língua espanhola no currículo é fundamental para o fortalecimento da pluralidade linguístico-cultural na educação básica. Com a garantia desse espaço de trabalho para o professor de espanhol, percebemos como a luta dos professores e alunos fez com que todos se sentissem, de fato, parte de uma comunidade que compartilha dos mesmos anseios e necessidades e, diante das movimentações presenciadas, fica claro que sem esse trabalho conjunto, nenhum ganho teria sido possível, o que faz com que seja necessário reconhecer o relevante papel dos/as docentes na valorização da diversidade linguística e cultural como elementos essenciais na construção de identidades culturais dos estudantes.

Além disso, ao afirmar que a aprovação da PEC N° 3 é fundamental para integrar o estudo de língua espanhola no currículo sergipano em favor do reconhecimento da diversidade cultural e linguística inerente às nações integrantes da América Latina, os discursos proferidos colocam em evidência, mais uma vez, a língua não apenas como uma habilidade técnica, mas como uma expressão de identidades culturais latino-americanas. É demonstrado, dessa forma, que as decisões políticas influenciam diretamente sobre as identidades linguísticas e culturais dos estudantes e docentes da área, corroborando com os estudos de Rajagopalan (2003) que relacionam língua, poder e identidade.

Por fim, é necessário salientar, ainda, que o fim do mandato e a não reeleição do deputado estadual Iran Barbosa caracterizou-se como um retrocesso nos debates e nos avanços alcançados para a disciplina de língua espanhola no âmbito estadual. Desse modo, o que podemos notar na atualidade é um maior engajamento dos representantes do Movimento nas discussões nacionais relativas à Reforma do Ensino Médio, com o objetivo de contribuir para uma decisão favorável sobre a manutenção do ensino do idioma em esfera nacional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisitar as discussões relativas à promoção da identidade latino-americana e integração regional entre essas nações, como uma das principais justificativa para a manutenção e valorização do ensino de espanhol no contexto educacional brasileiro,

recordamos a composição da banda porto-riquenha, Calle 13, uma poesia contemporânea que celebra a riqueza cultural e histórica dessa região. Ao fazê-lo, a produção nos leva a uma reflexão profunda sobre o papel que o Brasil desempenha nesse contexto, enquanto nação latina.

Por meio de uma letra vibrante, a música ressoa como um lembrete das lutas travadas pelos países latino-americanos em prol da liberdade e do reconhecimento cultural. A partir de tal ponto, a canção destaca a diversidade e a complexidade da região, reforçando a importância de valorizar as identidades locais e preservar as línguas que as representam. Desse modo, a narrativa, contida na poesia musical da Calle 13, evidencia a força da unidade na diversidade e a necessidade de construir pontes entre as nações latino-americanas. Para tanto, reconhecemos uma relação implícita entre as reflexões propostas pela banda porto-riquenha e os debates em prol do ensino de espanhol no Brasil; visto que entendemos a língua não apenas como um meio de comunicação, mas também como uma expressão intrínseca das identidades culturais latinas.

No entanto, ao voltar o nosso olhar para o povo brasileiro, notamos certo distanciamento em relação às lutas e discussões que permeiam as nações vizinhas; um país que, diferentemente dos demais, ignora questões relativas à interculturalidade e a valorização regional desses povos. Essa situação sublinha a oportunidade perdida de se unir aos esforços de seus irmãos de território em busca de liberdade e reconhecimento. A canção, assim, serve como um chamado à reflexão sobre a postura adotada pelo Brasil em relação à sua identidade latino-americana, apontando para a importância de uma participação ativa nesse movimento de valorização regional.

Ressaltamos, ademais, que esse processo de distanciamento entre o Brasil e as nações hispânicas, motivados principalmente por posicionamentos políticos e ideológicos, como vimos até aqui, impulsionam escolhas educacionais e linguísticas que impactam consideravelmente sobre o ensino de determinadas línguas, como é o caso do espanhol, e, consequentemente, promovem influência sobre as identidades e representações sociais dos/as profissionais dessa área. O reconhecimento e promoção da riqueza cultural da América Latina não apenas fortalecem a identidade regional brasileira, mas também influenciam diretamente as políticas linguísticas adotadas no cenário educacional, uma vez que as mudanças nas abordagens políticas em relação ao ensino de espanhol, desde a sanção da Lei nº 11.161/2005 até a Reforma do Ensino Médio, refletem tanto o alinhamento quanto às divergências na valorização da diversidade cultural latino-americana em diferentes períodos da história nacional.

Nessa conjuntura, a necessidade de promover a integração regional entre países vizinhos através da educação, expressa em movimentos como o Fica Espanhol, demonstram que, ao reivindicar a preservação da obrigatoriedade do ensino de espanhol, esses profissionais buscam não apenas manter viva a língua, mas também preservar a conexão com as identidades e culturas latino-americanas, enfatizando a importância de uma abordagem intercultural e plurilinguística no contexto educacional brasileiro. A valorização ou desvalorização da cultura latino-americana no Brasil se caracteriza como um dos grandes fatores que motivam a adoção de determinadas políticas de línguas no país, sendo assim, tais ações moldam as experiências dos professores de espanhol e a forma como esses passam a ser representados socialmente.

A partir dos aspectos apontados, destacamos a necessidade de fomento ao ensino de espanhol nas diversas instituições educacionais que integram o país; ao passo em que, a oferta de tal disciplina, no ensino básico, promove não apenas a aquisição linguística, mas também a compreensão mais ampla e respeitosa das culturas latino-americanas, como parte integrante da identidade nacional e também como instrumento de apoio intelectual para a inserção dos estudantes no mundo internacionalizado em que vivemos.

Posta em evidência a justificativa para a permanência do ensino dessa língua no contexto brasileiro, por meio deste estudo, também se fez possível demonstrar as transformações que marcaram o sistema educacional brasileiro, principalmente no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, delineando um impacto significativo nas políticas linguísticas, em especial no contexto do ensino da língua espanhola. Para melhor compreender as mudanças vividas pelo espanhol, traçamos uma linha narrativa que traz a inserção da língua espanhola no Colégio de Pedro II, no século XIX, passando pelas reformas brasileiras dos séculos XX e XXI. Essas modificações, ao longo da história nacional, moldaram a experiência de professoras, professores e estudantes em formação nos variados sistemas educacionais do país. Seja de maneira positiva, exemplificada pela promulgação da Lei do Espanhol, que assegurou, por um período pouco superior a uma década, a obrigatoriedade do ensino do espanhol como disciplina no currículo escolar, conferindo-lhe um papel de destaque nesse cenário; ou de forma negativa, como evidenciado pela implementação de diversas reformas e medidas governamentais fundamentadas, predominantemente, em critérios de valorização econômica e comercial.

Seja o impacto dessas ações favoráveis ou desfavoráveis, a análise dos dados colhidos em meio à pesquisa realizada revela uma notável influência dessas intervenções na maneira como os/as docentes nesse domínio educacional são percebidos pela sociedade. Outro aspecto

positivo desencadeado pelo sentimento de luta e resistência às ações políticas estabelecidas nos últimos anos, diz respeito ao fortalecimento do Movimento Fica Espanhol, em especial no âmbito sergipano, uma iniciativa empreendida por docentes que juntamente com seus/as colegas de profissão, desempenharam um papel ativo na defesa do restabelecimento da obrigatoriedade do ensino da língua espanhola e, por conseguinte, na valorização social desse idioma. O Movimento foi fundamental para redefinir a concepção do "ser professor/a de Espanhol" em um período permeado por diversas incertezas políticas e educacionais.

Através desse ponto, a incerteza em relação ao futuro do ensino de Espanhol e a busca por reconhecimento social caracterizam-se como elementos que permeiam a construção identitária desses/as profissionais. Logo, compreendemos que a progressiva alteração nas identidades profissionais e sociais dos/as docentes de língua espanhola são resultantes, principalmente, das alterações legislativas provocadas por distintos contextos políticos e sociais ao longo da história nacional, destacando-se a Reforma do Ensino Médio e a revogação da Lei 11.161/200.

Vimos, assim, que o contexto político-linguístico nacional desempenha um papel crucial na configuração da imagem desses/as professores/ar, influenciando não apenas sua percepção social, mas também o próprio entendimento dos educadores sobre sua função e relevância. As mudanças de status associado ao ensino de espanhol é capaz de fazer com que o professor em formação questione a sua profissão e se sinta desamparado, a ponto de pensar em estudar um outro idioma que tenha maior aceitação no mercado de trabalho, como é o caso do português e do inglês. O movimento Fica Espanhol, muito mais do que um espaço de luta, significou um espaço de identificação, no qual era/é possível encontrar pessoas com os mesmos interesses, medos e anseios. Novas identificações são, então, percebidas, já que o olhar do outro pode exercer um impacto sobre o meu olhar diante da minha profissão e da luta pelo respeito e espaço de trabalho.

Durante o período analisado, identificamos significativas mudanças na posição do professor/ a de espanhol, que antes detinha um papel de prestígio e conforto, desencadeada especialmente pela Lei do Espanhol, e atualmente enfrenta uma fase de incerteza quanto à sua atuação docente e relevância profissional. Nesse processo, identidades docentes são impactadas pelos contextos aos quais os indivíduos estão inseridos; uma vez que entendemos que, à medida que esses contextos se transformam, as identidades também se abalam, levando em consideração sua essência mutável (Hall, 2016).

Além disso, no que se refere às questões de representação social do professor ou professora de espanhol, defendemos que essas transcendem a mera construção de uma

imagem estática; caracterizando-se, na verdade, como uma edificação dinâmica que espelha e, em alguns momentos, reproduz as ideologias fundamentais às transformações políticas, sociais e ideológicas socialmente praticadas. Estes profissionais são moldados por uma teia complexa de fatores, desde as políticas educacionais até as expectativas da sociedade e as próprias mudanças na compreensão da língua e cultura espanhola. Em meio a reformas educacionais, as representações sociais desses professores podem ser tanto redefinidas quanto desafiadas, influenciando diretamente a percepção de seu papel na formação dos estudantes e na diversidade do currículo escolar. Essa construção dinâmica de representações não apenas reflete o contexto educacional mais amplo, mas também desempenha um papel ativo na reprodução ou desestabilização das ideologias subjacentes à prática docente e as mudanças pretendidas, demonstrando a relação implícita existente entre poder, identidade e a prática docente.

Ao analisarmos as diversas falas e reportagens apresentadas na seção 4, observamos um tecido complexo de questões que transcendem as simples deliberações sobre o ensino da língua espanhola em Sergipe. As discussões em torno das identidades e representações docentes, evidenciadas nos materiais examinados, revelam um entrelaçamento entre a implementação de políticas linguísticas públicas e educacionais, a oferta de oportunidades de trabalho para os/as professores/as, e as escolhas acadêmicas dos estudantes. Ademais, a busca por garantias legais e políticas para a inserção da língua espanhola no currículo evidencia não apenas a luta pela manutenção de um espaço linguístico e cultural, mas, também, a necessidade de um reconhecimento oficial, que reverbere na construção das identidades regionais, profissionais e culturais, e na promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa.



Figura 14: Panorama sócio-político do ensino de línguas espanhola no Brasil.
Fonte: Elaborado pela autora com base nas pesquisas realizadas.

A tabela (Figura 14) acima exemplifica de forma resumida como a implementação da Reforma do Ensino Médio e a retirada do espanhol do currículo básico no Brasil têm gerado

efeitos significativos nas identidades e na representação social das/os professoras/es deste campo educacional; demonstrando que tais mudanças político-linguísticas não apenas afetam diretamente a carreira e a estabilidade profissional dessas/es educadores, mas também influenciam a maneira como são percebidas/os pela sociedade em geral.

No tocante às identidades dos professores de espanhol, a incerteza de progressão na área emerge como uma preocupação primordial, uma vez que, em decorrência da retirada do espanhol do rol de disciplinas obrigatórias no ensino médio, há uma consequente diminuição da demanda por professores especializados nesse idioma. Isso cria um ambiente de incerteza quanto às oportunidades e valorização da profissão, levando muitos estudantes e profissionais a questionarem a sustentabilidade de suas carreiras ou futuras carreiras a longo prazo.

Além disso, o segundo ponto identificado a partir das análises anteriormente desenvolvidas foi a desvalorização profissional, um aspecto que emerge dessas mudanças, perpetuando a percepção equivocada de que o estudo da língua espanhola é menos necessário ou relevante para os alunos. Como resultado, as/os professoras/es de espanhol podem enfrentar uma diminuição na valorização de suas habilidades e conhecimentos, afetando sua autoestima e motivação no exercício da profissão.

Já no que diz respeito à representação social dos professores de espanhol, os impactos são igualmente significativos, pois a redução de oportunidades profissionais é uma realidade preocupante para os futuros profissionais que consideram seguir carreira no ensino de espanhol. Com menos escolas oferecendo o espanhol como disciplina obrigatória, os novos graduados podem enfrentar um mercado de trabalho mais restrito e competitivo. Isso pode desencorajar potenciais estudantes a ingressarem nessa área de ensino, impactando negativamente o desenvolvimento futuro dessa especialidade educacional no Brasil.

Adicionalmente, a desobrigatoriedade da oferta dessa disciplina no currículo básico pode ser interpretada pela sociedade como um sinal de que o estudo desse idioma não é mais uma prioridade educacional ou cultural. Isso pode influenciar a visão pública sobre a importância do multilinguismo e da diversidade linguística, aspectos fundamentais para uma educação inclusiva e globalizada, fortemente perpetuada pelos documentos oficiais que orientam o desenvolvimento deste campo social.

Como resultado, observamos, portanto, como as decisões políticas, motivadas essencialmente por aspectos ideológicos (Rajagopalan, 2003, p. 18) e interesses comerciais, promoveram impactos significativos sobre a trajetória do ensino de línguas estrangeiras, principalmente no tocante ao espanhol. Tendo em vista que a proposição e aplicação de diferentes políticas linguísticas, sejam elas públicas ou educacionais, impactaram

consideravelmente no ensino dessa língua, resultando no processo contínuo de apagamento do idioma no panorama educacional e social. Esse contexto provocou uma série de transformações nas identidades docentes, bem como na forma como esses passaram a ser socialmente representados.

Nota-se, com isso, que tais mudanças não apenas moldaram a prática pedagógica dos professores de língua espanhola, mas também impactaram sobre a percepção e valorização dessa língua na sociedade, em virtude da constante desvalorização do espanhol como disciplina no currículo da educação básica. Fatos que demonstram um alto nível de negligência linguística por parte da gestão pública, que não oferece aos estudantes brasileiros um ensino plurilíngue e multicultural que os preparem para o mundo globalizado. Isso não só influenciou as identidades profissionais dos educadores, mas também moldou a maneira como a sociedade em geral passou a perceber e valorizar a importância do espanhol e dos/as docentes desse campo de atuação linguística e educacional.

Portanto, é fundamental reconhecer as implicações profundas dessas escolhas políticas no tecido da educação linguística, considerando não apenas as dinâmicas ideológicas e comerciais subjacentes, mas também os efeitos palpáveis na construção das identidades docentes e na representação social da língua espanhola e dos profissionais da área. Essa reflexão, nos proporcionou, assim, uma maior compreensão dos desafios enfrentados no ensino de línguas estrangeiras, destacando a importância de políticas que promovam a diversidade linguística e reconheçam o valor de cada idioma nos diferentes contextos educacionais que integram o Brasil.

Vale salientar, que as políticas nacionais no âmbito da educação vêm sofrendo alterações mais atuais, através do debate em relação à manutenção ou revogação das medidas estabelecidas pela Reforma do Ensino Médio e, apesar de tais discussões não se fazerem presentes nesta pesquisa, destacamos como as ações empreendidas pelos movimentos docentes e estudantis, favoreceram a retomada dos debates relativos à educação. Ações que demonstram, talvez, um posicionamento político, no que se refere à atual gestão nacional, mais aberta ao debate e à valorização das escolhas cidadãs, que trazem esperança para profissionais de diversas áreas, incluindo o espanhol.

Ademais, destacamos que esta dissertação aborda temas cruciais que não apenas refletem a realidade educacional brasileira, mas também propõem reflexões teóricas e práticas importantes para este campo educacional e social. O primeiro deles é a compreensão da trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, uma vez que, as análises aqui descritas traçam um caminho direcional para os processos históricos e ideológicos que impulsionaram a

elaboração e aplicação de diferentes políticas públicas, linguísticas e educacionais ao longo dos anos. Levando-nos a compreender como o ensino de idiomas no Brasil tem sido marcado por períodos de valorização e desvalorização. Compreender essa trajetória permite, talvez, identificar padrões de investimento e negligência, a fim orientar políticas educacionais futuras mais equitativas e inclusivas.

O segundo, refere-se à promoção de debates sobre a valorização da identidade latino-americana no país, um tema relevante para fortalecer os laços culturais e linguísticos com os países vizinhos. Teoricamente, esses debates contribuem para uma compreensão mais profunda da diversidade cultural da América Latina, promovendo uma identidade nacional inclusiva e multicultural. Na prática, isso pode se traduzir em iniciativas educacionais que valorizem o ensino de idiomas latino-americanos, como o espanhol, não apenas como ferramenta linguística, mas como uma conexão com as ricas culturas e histórias com nossos irmãos de território.

O terceiro, relativo ao fomento ao plurilinguismo e internacionalização da educação básica, visto que, as discussões aqui propostas nos levam a refletir sobre a importância de ampliar as perspectivas dos estudantes brasileiros, preparando-os para um mundo globalizado. Algo que envolve não apenas o ensino de múltiplos idiomas, mas também o desenvolvimento de competências interculturais e a valorização da diversidade social.

O quarto, diz respeito à valorização das batalhas travadas por profissionais docentes em meio ao apagamento do plurilinguismo, em busca de entender os desafios enfrentados por esses profissionais para manter a qualidade do ensino em um ambiente que nem sempre valoriza suas competências linguísticas e culturais. Discussões esta que podem ser traduzidas em políticas educacionais futuras que ofereçam suporte adequado aos professores de idiomas estrangeiros, reconhecimento institucional de suas contribuições e condições de trabalho que incentivem sua dedicação e crescimento profissional.

Por fim, a realização de discussões mais atuais sobre identidades e representação social de docentes de língua espanhola, uma temática ainda pouco debatida em nossa área de investigação, mas que, apesar disso, se faz de grande relevância para compreendermos a complexidade das formações e transformações identitárias docentes e suas representações sociais em meio a tantas mudanças sociais, políticas e educacionais. A fim de contribuir para os debates acerca deste campo de estudo de tantas vertentes.

Em síntese, as implicações teóricas e práticas deste trabalho de pesquisa sugerem caminhos para fortalecer o ensino de línguas estrangeiras plural, promover uma identidade nacional multicultural, preparar os estudantes para um mundo globalizado e valorizar o

trabalho dos profissionais que atuam nesse campo tão importante para a formação integral dos indivíduos.

Suplementarmente, destacamos ainda que para a realização desta pesquisa enfrentamos desafios que precisam ser pontuados, dentre os quais enfatizamos o limitado número de materiais disponíveis para a realização das análises desenvolvidas e as restrições de tempo para a realização das atividades planejadas, especialmente as entrevistas com os professores de espanhol, um material que seria de grande valia para esta investigação.

A questão do tempo e o acesso a materiais relevantes estão intrinsecamente ligados, uma vez que, a realização de entrevistas em profundidade com os docentes, material de grande relevância para as atingir os objetivos pretendidos, nos auxiliaria na compreensão mais profunda de tais aspectos, a partir de relatos reais, de pessoas que vivenciaram este processo. Contudo, a realização de entrevistas demanda um período substancial para estabelecer confiança, explorar questões de identidade e representação social de maneira significativa, o que impossibilitou sua execução.

Todavia, esta pesquisa não se encerra aqui; ao contrário, abre portas para um debate contínuo sobre esta temática de grande impacto na área. Logo, futuras investigações podem avançar ainda mais, estabelecendo, por exemplo, comparações entre diferentes estados brasileiros para uma compreensão mais abrangente das variações regionais; uma análise das alterações mais recentes, especialmente aquelas implementadas após 2022, a qual seria essencial para acompanhar a evolução das políticas linguísticas e seu impacto na identidade e representação docente.

Enfim, as contribuições desta pesquisa são significativas não apenas para a teoria educacional, mas também para a prática, oferecendo *insights* significativos que podem direcionar direta ou indiretamente a formação docente e as políticas educacionais na rede estadual de ensino de Sergipe, estabelecendo uma base sólida para iniciativas e investigações futuras neste campo de estudo; além de colocar em evidência os diversos desafios enfrentados por profissionais docentes que precisam se reinventar constantemente diante de tantas alterações sociais, políticas, culturais e educacionais.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo V. ; BROCH, I. K. . Fundamentos para uma pedagogia do plurilinguismo baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). *In: V ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS*, 5., 2011, Montevideo. *Anais [...]*. Montevideo: Universidad de la República e Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2011. p. 15-24.

ANTUNES, V.; VARGENS, D. O espanhol no Colégio Pedro II: uma história de pioneirismos e de resistências. *In: PINHO, J. R. (org.). História do Ensino de Espanhol no Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2021. cap. 2, p. 19-37.

ARAÚJO, C.M.A. de; MONTAÑÉS, A. P. O Ensino de espanhol no Brasil: história de um processo em construção. *Anais do Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas*, p. 240-252, 2010.

ARQUIVO NACIONAL (Brasil); **COMISSÃO DE ANISTIA**. Acordo de cooperação técnica. Rio de Janeiro, 5 out. 2018. Diário Oficial da União, n. 197, Seção 3, p. 111, 11 out. 2018. -Não definido ARQUIVO NACIONAL (Brasil); MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (São Paulo). Correspondência. 2º sem. 2018. -Não impressos

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, 2015. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 18 mar. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 01 18 mar. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 mar. de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 21.241**, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. [S. l.], 9 abr. 1932. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em: 04 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 4.244**, de 09 de abril de 1942. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 mar. de 2023.

_____. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. In: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm. Acesso em: 10 ago. 2007.

_____. **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/111161.htm. Acesso em: 18 mar. de 2023.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 2 abr. 2023.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 mar. de 2023.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2 graus**. Brasília: MEC, 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao>. Acesso em: 18 mar. de 2023.

_____. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 2 jul. 2018.

_____. **Resolução nº 58**, de 22 de dezembro de 1976. Regulamento o ensino de língua estrangeira. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao>. Acesso em: 18 mar. de 2023.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

Brasília, U., de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística, I. & Oliveira, G., **Plurilingüismo no Brasil**, UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Brasil, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161167por.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRAYNER, Natália Guerra. **Patrimônio cultural imaterial: para saber mais**. IPHAN. Brasília, 2007.

BUTLER, J. **Excitable Speech: A Politics of the Performative**. Nova York, Routledge, 1997.

CALVET, L. J. As Políticas Linguísticas. In: CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica** Nome Abreviado. 2ª Edição. São Paulo: Parábola, 2002, p. 133- 146.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Ipol/Parábola, 2007, 166 p.

CAMARGOS, M. L. **O ensino de espanhol no Brasil: um pouco de sua história**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 1, n.48, p. 139- 149, 2004.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. 1. ed. London: Routledge, 2013. 224 p. v. 1. ISBN 9780203073889.

CARDOSO, J. Associações de professores e atuais políticas linguísticas para o ensino de línguas adicionais: estratégias e desafios. In GULLO, Annita; RODRIGUES, Luiz Carlos. **Políticas linguísticas e ensino de LE no Brasil** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. Disponível em: <seleufrj.wixsite.com/sele-ufrj>. Acesso em: 13 de mar. 2023.

CASTELLS, M. **O poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CELADA, M.; GONZÁLEZ, N. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, J. (Org.) **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**. Aprendizagem, ensino, avaliação. Coleção: Perspectivas Actuais/Educação. Direcção de: José Matias Alves. Coordenação de Edição: Ministério da Educação/ GAERI. Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário, Nuno Verdial Soares. Revisão Técnica: Margarita Correia. Porto: Edições Asa, 2001.

_____. 2003. **Guia para o Desenvolvimento de Políticas de Ensino de Línguas na Europa**. Da Diversidade Linguística à Educação Plurilingue. Rascunho da versão principal. Estrasburgo: Conselho da Europa. Divisão de Política Linguística. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf. Acesso em: 27 de maio de 2023.

COOPER, R. L. **La planificación lingüística y el cambio social**. Cambridge University Press, 1997.

COSTA, Simone Maranhão. Entrelaces da internacionalização da Educação Básica, BNCC e Língua Inglesa. **Authorea Preprints**, 2022.

DAHER, Del Carmen. Enseñanza de español y políticas lingüísticas en Brasil. **Hispanista**, v. VI, p. 1-12, 2006.

DAHER, D. c. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. **Revista Hispanistas**, Niterói, n. 27, 2006. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216.htm>. Acesso em: 02 nov. 2006.

DALLABRIDA, N. A reforma de Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>. Acesso em: 4 jan. 2023.

DA SILVA, Maria Gabriela Braga. Colégio Pedro II: democracia no ensino de línguas estrangeiras. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 32, n. 62, p. 143-162, 2021.

FAGUNDES, A.; NUNES, E. V.; FONTANA, M. V. L. O Sul resiste: um olhar do interior sobre a luta pelo espanhol nas escolas do RS. In: FAGUNDES, A.; LACERDA, D. P.;

FAGUNDES, A.; LACERDA, D. P.; SANTOS, G. R. (org.) **#Fica Espanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades**. Campinas/SP: Pontes editores, 2019. p. 253-274.

FREITAS, L. M. A. **Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas**. 2010. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 24, p. 14-23, 2004.

GARCÍA, O.; OTHEGUY, R.. Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, Online, v. 23, n. 1, p. 17-35, 2 abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>. Acesso em: 27 maio 2023.

GAZETA DE NOTÍCIAS. **Rio de Janeiro**, 10 set. 1919. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2002. 176 p.

GOMES, R. B. **Americanismo e antiamericanismo: o ensino de inglês no Brasil de 1931-1951**. Orientador: Luiz Eduardo Meneses de Oliveira. 2019. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

GOMES, R. B. ; SANTOS, E. M. . Da Política ao Planejamento Linguístico: Por uma Construção Coletiva em Prol da Internacionalização. In: I Encontro Brasileiro Sobre Internacionalização E Inovação Em Estudos Linguísticos, Literários E Formação De Professores De Línguas, 1, 2021, Cassilândia. **Anais**, Cassilândia: CLEUEMS|UUC, 2021. p. 17-31.

GUIMARÃES, A.; SOUZA, Jo. E. O “americanismo” e a criação da cadeira de espanhol no ensino secundário brasileiro (1917-1926). **História da Educação**, v. 21, n. 52, p. 180-193, 2017.

GUIMARÃES, E. Política de línguas na linguística brasileira. **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, p. 63-82, 2007.

GUIMARÃES, T. Brasileiro despreza identidade latina, mas quer liderança regional, aponta pesquisa. **BBC Brasil**, Londres, dez. 2015. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151217_brasil_latinos_tg> Acesso em: 03 de jan. 2024.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. S.. Who needs 'Identity'?. In: HALL, S. GAY, P. **Questions of Cultural Identity**. London: SAGE Publications, 1996.

HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil. **LDB de 1961**. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=32:ldb-de-1961&Itemid=2. Acesso em: 09 de maio de 2023.

LABELLA-SÁNCHEZ, N; BEVILACQUA, C.R. Entender o passado para agir no presente: trajetória do ensino de espanhol no Brasil e as repercussões em contextos locais. *In*:

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?:** desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LASECA, Á. **O Ensino do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro**. Edição Bilingue. Brasília : Thesaurus: Embajada de España en Brasil, 2008. 258 p.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. In: **Contexturas**, Apliesp, n. 4, p. 13-24, 1999.

MARIANI, B. S. C. Políticas de colonização linguística. **Letras**, Santa Maria, n. 27, p. 73-92, 2003.

LYNN, L. E. **Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis**. Santa Monica, Calif.: Goodyear. 1980

MALIN, M. Francisco Luis Da Silva Campos. In: Centro De Pesquisa E Documentação De História Contemporânea Do Brasil. Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro. Disponível em:

<<https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/francisco-luis-da-silva-campos>> Acessado em: 20 mar. de 2023.

MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, Á.. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro**. Brasília: Thesaurus, 2008.

MERCOSUL. **Em poucas palavras:** O que é o MERCOSUL?. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/em-poucas-palavras/>. Acesso em: 23 maio 2023.

MOITA LOPES, P. **Identidades fragmentadas:** a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). 2002, p. 232.

NUNES, M. S. C. **Metodologia universitária em 3 tempos**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2021. 52 p.

OLIVEIRA, L. E. A História do Ensino das Línguas no Brasil segundo a Legislação. In: Luiz Eduardo Oliveira. (Org.). **A Legislação Pombalina sobre o Ensino de Línguas: Suas implicações na Educação Brasileira (1757-1827)**. 2ed. Aracaju: Criação Editora, 2022, v. , p. 265-288.

OLIVEIRA, M.; MARIANO, M. Papel da Nova Retórica na proposição de Políticas Linguísticas: Um estudo argumentativo sobre a PEC 270/2018. In: SILVEIRA NETO, TEIXEIRA, J. GOMES, C. A. **Argumentação Aplicada aos Estudos em Políticas Linguísticas**. Belém- PA: Home Editora, 2023. cap. II, p. 23-35.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, Kátia e SCHEYERL, Denise (Org.). **Espaços Linguísticos. Resistências e expansões**. Salvador, UFBA, 2006, p. 115-146.

PENNYCOOK, Alastair. **Global Englishes and transcultural flows**. London: Routledge, 2007. <https://doi.org/10.4324/9780203088807>

_____. A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. MOITA LOPES, L. P. (Org.). São Paulo: Parábola, 2006. p. 12- 42.

PICANÇO, D.C.L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**: as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. “O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?” Em: Signorini, Inês (org.) **Lingua (gem) e identidade**. Campinas, Mercado de Letras, 1998 pp. 21-46.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: **Diccionario de la lengua española**, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. Disponível em: <<https://dle.rae.es/panhispanismos>> Acesso em: 10 de jan. 2024.

RENAN, E. O que é uma nação? Em: Rouanet, Maria Helena (org): **Nacionalidade em questão**. Rio de Janeiro: UERJ, p. 12-43, 1997.

RICENTO, T. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. **Jornal de Sociolinguística**, v. 4, n. 2, p. 196-213, 16 dez. 2000.

_____, T. Perspectivas históricas e teóricas em política e planejamento linguístico. **Revista de sociolinguística** , v. 4, n. 2, 2000, p. 196-213.

_____, T. (Org.). (2006). **An Introduction to Language Policy: Theory and Method**. 3a ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

RIEDLINGER, A. (Colab). CHELINI, A.; PAES, J. P.; BLIKSTEIN, I. (Trad). 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

RODRIGUES, F. S. C. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. 2010. 342 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RODRIGUES, F. C. As línguas estrangeiras na legislação educacional brasileira de 1942 a 2005. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (org.). **Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola**. Faculdade de Letras da UFMG. ed. Belo Horizonte: Editora UFS, 2012. p. 23-35.

SANTOS, E. M. . Da Lei do Diretório ao Alvará de 1770: Civilizar para o Bem do Estado. In: Luiz Eduardo Oliveira. (Org.). **A Legislação Pombalina sobre o Ensino de Línguas: Suas implicações na Educação Brasileira (1757-1827)**. 2ed. Aracaju: Criação Editora, 2022, v. , p. 265-288.

SANTOS, G. R. (org.) **#Fica Espanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades**. Campinas/SP: Pontes editores, 2019. p. 57 - 76.

SANTOS, L. I. A. **Da (des)obrigatoriedade do ensino de línguas no Brasil: o caso do inglês (1961-1971)**. 2019. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2012.

SEDYCIAS, J. **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. SEVERO, C. G. Política(s) linguística(s) e questões de poder.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. (2021) **Resolução normativa nº 20**, de 20 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.cee.se.gov.br/pageList.asp?page=26>. Acesso em: 30 jun. 2023.

SERGIPE. Secretaria de Estado de Educação do Esporte e da Cultura. SANTOS, I. S.; SOARES, M. F. M. (org.). **Currículo de Sergipe** [livro eletrônico]: integrar e construir: ensino médio. Aracaju, SE: Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, 2022.

SEVERO, C. G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 57, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5132>. Acesso em: 7 jul. 2024.

SILVA, L. N. F. **Direitos linguísticos e sua permeabilidade no sistema interamericano de proteção dos direitos humanos: um estudo no âmbito da CIDH**. 2021. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

SOUZA, M.; PEREIRA, T. C. **Política Linguística E=e Política Pública: Uma proposta de interseção teórica**. Matraca, Rio de Janeiro, v. 23, n. 38, mar. 2016. p. 168- 184, .

TANCREDI, L. D. M. A dificuldade de incorporação da sociedade brasileira a uma identidade latino-americana. **Contexto Internacional**, v. 16, n. 41, p. 12-19, jan. 2016.

VIANA, N. Linguagem, Discurso E Poder – Ensaio Sobre Linguagem E Sociedade. Nildo Viana. Pará de Minas, MG: Editora Virtualbooks, 2009. 100 p.

WERNER, K. C. G.; STURZA, E. R. #Fica espanhol: a nomeação de um movimento. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 10, p. 1-16, e02133, 2021. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/3205>. Acesso em: 29 mai. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2013.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Ser brasileiro no mundo globalizado: alargando as fronteiras da língua nacional. In: GAIARSA, M.; SANTANA NETO, J. **Discursos em análise IV**. Salvador: Universidade Católica de Salvador, 2009. p. 10-32.

APÊNDICE 1- Quadro político-linguístico do Espanhol em esfera nacional

Período	Registro Legal	Situação do Espanhol	Proponente
1919 - 1925	Concurso para professor de espanhol (Colégio Pedro II)	Na época em que foi implementado, o Colégio Pedro II detinha o <i>status</i> de instituição modelo para a educação brasileira (NOGUEIRA, 2021, p. 11, logo, o ensino de espanhol passou por um período de ascensão educacional, até 1925, quando deixou de ter um professor titular nesta instituição.	Colégio Pedro II
1931	Reforma Educacional de Francisco Campos	O ensino de língua espanhol não foi conferido pela Reforma, a qual previa, apenas, a oferta das disciplinas de Inglês, Alemão, Latim e Francês, no tocante ao ensino de LE.	Francisco Campos
1942	Decreto Lei nº 4.244, de 1942, ou Lei Orgânica do Ensino Secundário	Implementado em meio à Reforma Capanema, para Leffa (1999, p. 11) essa foi uma década de bastante prestígio para as línguas adicionais no Brasil, inclusive o espanhol, que era ensinado desde o ginásio até o nível científico ou clássico. Porém, no mesmo ano de sua publicação, uma alteração na versão final do documento reduziu o ensino dessa língua apenas para o primeiro ano dos cursos já mencionados.	Gustavo Capanema, em meio ao governo de Getúlio Vargas
1961	LDB (nº 4024/61)	O ensino espanhol deixa de ser obrigatório e fica a cargo dos Conselhos Estaduais a adoção das disciplinas optativas a serem ensinadas na educação básica nacional, o que provocou o declínio não só do ensino de espanhol, mas das línguas adicionais em geral (ANTUNES; VARGENS, 2021, p. 24).	Governo João Goulart
1971 -	LDB (nº 5.692/71)	Promulgada na época da ditadura militar brasileira, o documento retoma a menção ao ensino de línguas estrangeiras; contudo, não promove impactos consideráveis sobre o <i>status</i> concedido às línguas adicionais.	Regime Militar liderado por Garrastazu Médici

1976	Resolução nº 58/76	“O estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam. (PAIVA, 2003, p.53). Porém, tal espaço era conferido apenas às disciplinas de inglês e francês, isto é, o espanhol não possuía espaço na educação básica da época.	Presidente do CFE o, Pe. José Vieira de Vasconcellos
1996	LDB (nº 5.692/71)	Através da publicação da referida Lei, a eleição da língua a ser ensinada fica a cargo das instituições de ensino que passam a possuir a autonomia de escolher o idioma que melhor se adequa àquela comunidade.	Fernando Henrique Cardoso
1997-2000	PCN	Documento elaborado com o objetivo de delimitar propostas de ensino para as chamadas Línguas Estrangeiras Modernas.	MEC- em meio ao governo de FHC
2005	Lei 11.161 de 2005	“ O fortalecimento do bloco do Mercosul parece a principal motivação para a sanção da lei, apontando para um processo de capitalização linguística ". (ZOPPI-FONTANA, 2009, p. 134)	Governo Lula
2006	OCEM	Diferentemente dos PCN, com as OCEM o espanhol passa a ter maior destaque a partir da elaboração de uma seção própria.	Governo Lula
2016	MPV nº 746	Medida Provisória que deu início à Reforma do Ensino Médio, que revoga, através de seu artigo 13,	Governo Michel Temer
2017	Lei nº 13.415 (Reforma do Ensino Médio)	“[...] foi incluído pela Lei 13.415/2017 o artigo 35-A, § 4º, que versa sobre a obrigatoriedade do estudo da língua inglesa e a oferta optativa de outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, no ensino médio. (WERNER, 2021, p. 2)	Governo Michel Temer
		A versão final do documento basilar nacional, apresenta o espanhol como	Governo

2017/ 2018	BNCC	uma disciplina a ser ofertada de forma optativa, dependendo da disponibilidade das escolas.	Michel Temer
2018	PEC 270/2018	Implementado no Rio Grande do Sul, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) foi pioneira na reintegração da disciplina de espanhol nas escolas gaúchas.	Deputada Juliana Brizola
2021	Currículo de Sergipe	No cenário sergipano, a oferta da língua espanhola é mantida nas instituições de ensino, assegurada pela Resolução Normativa nº 20, integrando à disciplina a parte diversificada do currículo do estado.	Conselho Estadual de Educação