



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS – PPGCEL

JADEMILSON BORGES VENTURA

**Política Linguística: Da Entrada Da Língua Espanhola Nos
Documentos Oficiais A Sua Retirada Da BNCC (2017;2018)**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA
2023

JADEMILSON BORGES VENTURA

**Política Linguística: Da Entrada Da Língua Espanhola Nos
Documentos Oficiais A Sua Retirada Da BNCC (2017;2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL) do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Orientador: Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva

FICHA CATALOGRÁFICA

V578p Ventura, Jademilson Borges.

Política linguística: da entrada da língua espanhola nos documentos oficiais a sua retirada da BNCC (2017;2018). / Jademilson Borges Ventura, 2023. 91f.

Orientador (a): Dr. Kleber Aparecido da Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens – PPGCEL, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referências: f. 86 – 91.

1. Política linguística. 2. língua espanhola. 3. BNCC. I. Silva, Kleber Aparecido da. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós -Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens- PPGCEL. III. T.

CDD: 410

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de

Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

JADEMILSON BORGES VENTURA

Política Linguística: Da Entrada Da Língua Espanhola Nos Documentos Oficiais A Sua Retirada Da BNCC (2017;2018)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Vitória da Conquista, 29 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^o. Kleber Aparecido da Silva – Orientador

Profa. Dra. Fernanda de Castro Modl

Prof. Dr. Alex Sandro Beckhauser

AGRADECIMENTOS

Ao Sagrado, Senhor e Mestre, pelo presente chamado vida que a mim foi dado. A minha mãe e meu pai, (*IN memória*) incentivo sempre presente com seus exemplos de amabilidade, coerência e simplicidade, escuto o ecoar de suas vozes dizendo: estudem! Estou seguindo!

A meus irmãos, Jailson e Jamilson e irmãs, Edilene, Edileuza e Ediluze, bem como, minhas sobrinhas, Crisnanda Ventura e Emili Ventura, pelo olhar de carinho, entendimento no meu sufoco e pela confiança que depositam em mim, a cada degrau que subo na escada da vida.

Aos amigos de perto e de longe, Thais Bastos, Douglas Rodrigues, Vera Pestana, Prof. Dr. Rivaldo Lopes, Ytátilla Kelly, Márcio Luciano, Ednaldo Cardoso, Anderson Porto, Daniel Viera, Gardenia Roseira, pelas horas de apoio com palavras, orientações com as letras e com normas, e o abraço acolhedor sempre disponível.

Aos colegas de trabalho dos Colégios Aprovado e Durval Libanio da Silva, em vocês encontrei, por muitas vezes, o impulso para continuar.

Aos meus alunos e alunas, por me ajudar a entender o valor da pesquisa que faço hoje.

Um agradecimento todo especial à professora doutora Rosana Ferreira Alves, pelo grande incentivo para que eu fizesse este mestrado, bem como, ao professor e mestre Nilson Roberto e a doutoranda Fernanda Quadros, mestres que me acompanham e incentivam, mesmo à distância.

Aos meus colegas do PPGCEL, em especial Daniel Santos, nele agradeço a todos e todas que atuaram como muletas nas horas difíceis para continuar na caminhada. Vocês são incríveis.

Ao grupo de estudos críticos em linguagem (GECAL), que durante a pandemia do Covid, e pós pandemia, mesmo de maneira online, se fez presença atuante neste processo de formação. Muito obrigado.

Agradeço a professora doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos pelo afeto com as palavras e sobriedade nas interlocuções que serviram para que eu seguisse no caminho, sem desviar o foco nesta minha pesquisa.

Agradeço, por fim, não menos importante, ao professor, doutor Kleber Aparecido da Silva que aceitou me acompanhar neste percurso do mestrado

sendo mais que um orientador, foi amigo, companheiro e verdadeiro farol à minha estrada. Gratidão é o que resume minhas palavras e com o coração repleto de afeto por esse ser humano maravilhoso, totalmente entregue à pesquisa e ao pesquisador.

Enfim, agradeço a espiritualidade com a qual me faço e refaço todos os dias.

RESUMO

Esta dissertação situa-se na área de Linguística Aplicada: Educação, Culturas e Linguagens e tem por objetivo investigar na política linguística educacional os discursos que sustentam o apagamento da língua espanhola da BNCC (BRASIL, 2017;2018). A partir desse objetivo, caminha-se para responder a seguinte problemática: de que forma os discursos presentes na política linguística educacional retratam o apagamento da língua espanhola da BNCC (2017; 2018)? Utiliza-se como fundamentação teórica Rajagopalan (2003, , 2013, 2014), Calvet (2007), Nicolaidis (2013), Sindycias (2005), Lagares (2018), além das contribuições do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (GECAL), da Universidade de Brasília. Sabendo que todo trabalho acadêmico deve estar amparado em uma metodologia, esta pesquisa é de cunho qualitativo interpretativista e documental, fundamentada pelos teóricos Cellard (2008), Bardin (2011;2016), Franco (2006), Mendes (2018), Lüdke e André (2012), Alves-Mazotti (1998) e Oliveira (2007). Entre os documentos utilizados para a análise destacam-se: Decreto nº 16.782-A (BRASIL,1925), Reforma Capanema (BRASIL, 1942) Leis, Diretrizes e Bases (BRASIL, 1961, 1971, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL,1998;1999), assim como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017;2018). O resultado da análise dos documentos mostra por meio das entradas e retiradas da língua espanhola, como essa língua tem seu apagamento definitivo na BNCC (BRASIL, 2017;2018). Como contribuição da análise presente nesta pesquisa pode-se apontar o balizamento que se estabelece/constrói para outras pesquisas e novos posicionamentos, abrindo, assim, caminhos para um sulear mais democrático e participativo, deixando lugar para que a hegemonia possa ser perpassada pela heterogeneidade.

Palavras chaves: Política linguística; língua espanhola, BNCC.

Resumen

Esta tesina se sitúa en el ámbito de la Lingüística Aplicada: Educación, Culturas y Lenguas y tiene como objetivo investigar los discursos presentes en la política lingüística educativa que sustentan el borrado de la lengua española del BNCC (BRASIL, 2017;2018). A partir de este objetivo, se propone responder a la siguiente pregunta: ¿de qué manera los discursos presentes en la política lingüística educativa retratan el borrado del español de las BNCC (BRASIL, 2017;2018)? La base teórica utilizada es Rajagopalan (2003, 2013, 2014), Calvet (2007), Nicolaidis (2013), Sindycias (2005), Lagares (2018), así como las contribuciones del Grupo de Estudios Críticos y Avanzados de Lenguas (GECAL) de la Universidad de Brasilia. Sabiendo que todo trabajo académico debe apoyarse en una metodología, esta investigación es de carácter cualitativo interpretativista y documental, basada en los teóricos Cellard (2008), Bardin (2011;2016), Franco (2006), Mendes (2018), Lüdke y André (2012), Alves-Mazotti (1998) y Oliveira (2007). Los documentos utilizados para el análisis incluyen: Decreto N° 16.782-A (BRASIL,1925), Reforma de Capanema (BRASIL, 1942) Leyes, Directrices y Bases (BRASIL, 1961, 1971, 1996), parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998;1999), así como la Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017;2018). El resultado del análisis de los documentos muestra, a través de las entradas y salidas del español, cómo esta lengua es definitivamente borrada en la BNCC (BRASIL, 2017; 2018). La contribución del análisis presentado en esta investigación es señalar el faro que se establece/construye para otras investigaciones y nuevas posiciones, abriendo así caminos para surear de manera más democrática y participativa, dejando espacio para que la hegemonía sea permeada por la heterogeneidad.

Palabras clave: Política lingüística; lengua española, BNCC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura da educação básica.....	59
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos e categorias de análise.....	66
Quadro 2 – 1ª categoria: aparecimento do espanhol	69
Quadro 3 – 2ª categoria: o apagamento da língua espanhola	75

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
CNE	Conselho Nacional de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
Celac	Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
LE	Língua Estrangeira
Consed	Conselho Nacional de Secretarias de Educação
Undime	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UPT	Universidade Para Todos

SUMÁRIO

1. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA.....	15
1.1 Do Encantamento às Inquietações Com a Língua Espanhola	15
1.1.1 Da roça ao encontro com a língua espanhola	15
1.1.2 Relevância Pessoal, Acadêmica e Social da Pesquisa.....	21
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1 Uma Breve Discussão Sobre Políticas Linguísticas e Língua Espanhola	27
2.1.1 Políticas Linguísticas como Interface do Social	27
2.1.2 Glotopolítica: um Campo de Tensão Entre o Social e o Político	31
2.1.3 Difusão, Promoção e Valorização da Língua Espanhola	35
2.2 O Ensino da Língua Espanhola no Brasil: Uma Análise a Partir dos Documentos Oficiais.	37
2.2.1 Lei 4.244 Reforma Capanema, 1942.....	37
2.2.2 Lei 4.024 Primeira Lei de Diretrizes e Bases 1961	39
2.2.3 Lei 5.692 Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971	41
2.2.4 Resolução 58 de 1976.....	42
2.2.5 Lei 9394 Lei de Diretrizes e Bases de 1996	43
2.2.6 Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (BRASIL, 1998;1999)	44
2.2.7 Lei 11.161, Lei do Espanhol de 2005	47
3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	50
3.1 Natureza da Pesquisa	51
3.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017; 2018).....	52
3.3 Procedimentos da análise de dados	62
4. A UNIDADE DE ANÁLISE	65
5. APRESENTAÇÃO É DISCUSSÃO DA ANÁLISE DE DADOS	69
5.1 Anos dourados para língua espanhola.....	69
5.2 Deterioração da língua espanhola	75

CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS.....	86

1. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

1.1 Do Encantamento às Inquietações Com a Língua Espanhola

Para poder mergulhar neste itinerário, tal qual um peixe que sai do aquário e vai ao oceano, não poderia fazê-lo sem antes trazer a este texto minha experiência vivencial, para assim, melhor compreensão dos leitores, leitoras que, porventura, venham transitar por estas páginas.

Para tanto, este capítulo introdutório foi dividido em duas seções sendo a primeira denominada “Da Roça ao Encontro com a Língua Espanhola” na qual são abordados assuntos que partem inicialmente do meu desconhecimento da língua espanhola, até meu encantamento no contato pessoal com os falantes desta língua estrangeira no Paraguai; em seguida, busca-se demonstrar, na segunda seção, uma panorâmica contextualizada da língua espanhola no que se refere a sua difusão, promoção e valorização, buscando-se assim uma atmosfera capaz de conduzir o desenvolvimento desta dissertação.

1.1.1 Da roça ao encontro com a língua espanhola

Toda história parte de um ponto, comigo não foi diferente, assim foi meu percurso: menino nascido na roça e estudando desde os anos iniciais em escola pública, zona rural, mudando para cidade na adolescência, faltou, por vezes, um maior entendimento do que seria feito com aquele conhecimento adquirido, até mesmo, qual seria sua utilidade para a vida adulta, uma vez que, nascido e criado na roça, ali continuaria sendo meu habitat natural cresceria e seguiria a trajetória dos meus pais, logo, estudava por estudar.

Estudando nos anos iniciais na zona rural, posteriormente, com a mudança dos meus pais continuei estudando na rede pública, com a diferença que agora estava na cidade. Contudo, nunca tive a oportunidade de estudar outra língua que não fosse à língua materna, o português, salvo o inglês que naquele tempo por não haver perspectivas outras, não via grande utilidade para esta língua estrangeira como disciplina, uma vez que a disciplina era ministrada de forma descontextualizada, tornado-se assim menos interessante ainda.

Como já sinalizado, oriundo de escola pública, após terminar meus estudos, naquele tempo 2º grau, decidir seguir a vida vocacional religiosa, para tanto, entrei no seminário católico para formação necessária à vida sacerdotal.

A vida mudou radicalmente quando passei a residir e estudar no Paraguai, na capital, Assunção, agora me encontrava num contexto educacional novo e muito diferente da minha experiência educacional até ali.

Contudo, para a rotina de um vocacionado à vida religiosa, nada de muito anormal, pois no período formativo acaba havendo essas mudanças de vida e contatos com outros povos e culturas. Para mim, aquilo foi radical. Estava em um país que tem duas línguas como oficial, as quais não havia tido qualquer contato até então: o espanhol e o guarani e não tinha o mínimo de conhecimento linguístico necessário a respeito destas línguas.

Passados quase três meses, ou mais, sem uma interação plausível com aquela cultura, devido a nunca ter tido uma aproximação com a língua espanhola, quiçá o guarani, ficava muito difícil a comunicação, por sequência, o entendimento dos falantes.

Ao adaptar-me com grande dificuldade a uma das línguas oficiais daquele país, o espanhol, passados dois anos, retorno ao Brasil, agora não mais na vida religiosa. Contudo, era imperativo a mim o desejo, ainda que embrionário, de entender quais motivos o nosso sistema educacional brasileiro, na sua política linguística, não deixava claro o porquê de a língua espanhola não permanecer à disposição do discente para sua escolha no seu itinerário formativo.

Recordo-me que ainda no Paraguai cursando licenciatura em filosofia, percebia que a sala de aula me despertava muito desejo, logo, seguir uma licenciatura seria continuar meu objetivo de ser professor.

Assim, ao retornar do Paraguai à cidade onde moro, Ipiaú-Bahia, onde prestei vestibular e ingressei no curso de letras vernáculas, no *campus XXI* da Universidade do Estado da Bahia, doravante, (UNEB). O *campus XXI* da UNEB havia se instalado em Ipiaú durante o período que residi no Paraguai. Vale salientar que fiz o vestibular para ingressar nessa faculdade selecionando o espanhol como língua estrangeira, porém agora com maior conhecimento, possuía outra visão.

Retomo meu período na UNEB para demarcar uma situação que para mim foi muito interessante: o curso de férias sempre foi com língua inglesa, entretanto, no ano que eu estava naquele *campus*, não sei o motivo, tivemos a disciplina de espanhol compondo o currículo. Parece que a língua espanhola desejava fazer parte de minha história.

Antes de terminar o curso, no ano de 2006, fui convidado para trabalhar numa escola particular da mesma cidade, justamente com a disciplina de língua espanhola. Uma vez que morei no Paraguai e agora estudando letras, tinha conhecimento para trabalhar com a disciplina. Meu desejo já citado toma corpo e agora estou na sala de aula lecionando.

No mesmo ano, não por acaso, mas sim por necessidade de professor que pudesse lecionar espanhol, fui convidado pelo *campus XXI* para ministrar aulas dessa língua estrangeira no cursinho pré-vestibular denominado Universidade para Todos, doravante (UPT), um projeto do governo do estado em parceria com as Universidades Públicas da Bahia.

Esse período foi justamente quando a Lei 11.161 estava aprovada e as escolas, principalmente da rede particular, engendravam no seu currículo o componente de língua espanhola.

Em 2014, saio da escola supracitada e passo a lecionar em duas outras com a disciplina de língua espanhola, uma aqui na minha cidade e outra a 60 km. Na escola que fica a 60 km de onde resido, fui demitido no ano de 2022 devido à adequação do currículo ao novo ensino médio, no *hay la asignatura de lengua española en la Base Nacional Común Curricular*

Permaneço ainda na minha cidade lecionando o mesmo componente, todavia, não sabendo como será a proposta da escola para o próximo ano letivo de 2024, uma vez que o novo ensino médio não contempla a língua espanhola no currículo (BRASIL, 2018).

Esses fatos supracitados são relatados para situar o encontro deste professor/pesquisador com a língua espanhola, bem como, marcar em texto o quanto essa língua está imbricada com a vida deste professor/pesquisador e seus questionamentos referente a política linguística na Base Nacional Comum Curricular, doravante, (BNCC).

A partir daqui, caro leitor, desejo que com minhas palavras e ajudado por uma série de autores, autoras, possam perceber outro percurso, não o já

transcorrido, pois, do início deste texto até este parágrafo, não há diversidade de citações, teóricos e estudiosos da política linguística, nem tão pouco de outras áreas do saber.

Sim, leitor atento, foi proposital, deixo com isso a marca daquele conhecimento ainda superficial de um garoto vindo do campo e que apenas carregava consigo a certeza, até ali, que na roça continuaria.

Agora sim, enquanto professor/pesquisador buscarei apoiar-me, leitor muy observador, em textos, citações, livros e sites de pesquisas e tantos autores, autoras para continuar esta minha, não digo “escrevivência¹”, tal qual a grande Conceição Evaristo, mas a partir deste escrito, com a ajuda de estudiosos das áreas afins, ir delineando o crescimento, ainda que embrionário, deste inquieto professor de língua espanhola se fazendo um pesquisador em potencial voltado para a política linguística.

A partir dessas vivências supracitadas podemos melhor compreender quando se fala que a língua espanhola nas escolas brasileiras, principalmente nas públicas, vem sofrendo apagões há muito tempo, experimentei esse fardo e suas consequências, contudo, houve um divisor de águas no ano de 2005 quando foi aprovada a lei 11.161, denominada lei do espanhol, a qual trazia no currículo da educação básica o componente curricular de língua espanhola de oferta obrigatória pela escola e de escolha optativa pelo aluno (BRASIL, 2005).

Contudo, percebe-se que a partir da revogação da lei do espanhol 11.161/05 pela lei 13.415/17 começa a haver um novo silenciamento deste componente curricular na educação básica com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, (BRASIL, 2018), qual afirma, no ensino médio a língua inglesa como componente curricular obrigatório na educação básica, ficando assim a língua espanhola sem o prestígio que havia recebido na supracitada lei 11.161/05.

Não apenas no parâmetro da BNCC, (BRASIL, 2018), mas pensando, como nos chama a atenção Sedycias (2005, p.18) “en la *aparición de*

¹ Escrevivência antes de qualquer domínio é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com suas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Evaristo (2020, p. 35)

modalidades lingüísticas de frontera, que recibe el nombre de froterizos” o “fronteiriços” e o Brasil fazendo fronteira com países que têm no espanhol sua língua oficial, como o Paraguai, Uruguai, Argentina e Venezuela, parece-nos que manter na educação básica o espanhol como língua estrangeira moderna, ficaria mais fácil para trânsito, aquisição de conhecimento lingüístico e cultural, entre essas nações, bem como serviço do mercado entre elas.

Dando amplitude a esse pensamento, (CELADA e RODRIGUES, 2005, p.6.) nos chama atenção que:

la lengua extrajera moderna, continúa el predominio absoluto del inglés frente a todas las demás lenguas que, en teoría podrían ofrecer y que, de hecho, sobre todo en algunas regiones del país podrían ser más importantes para algunas comunidades, como por ejemplo el español en áreas de frontera de los estados de Rio Grande de Sul, Santa Catarina y Paraná con países hispanohablantes. (p.6).

Além desses estados mencionados, podemos acrescentar Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, que também fazem fronteiras com países de língua espanhola ampliando assim, outras possibilidades que não só a predominância da língua inglesa no currículo da educação básica, o que nos dias atuais, acreditamos, acaba por dificultar o intercâmbio de saberes, aproximação cultural e, ainda, a valorização das pessoas que vivem fronteiriças às nações que têm no espanhol sua língua oficial.

A respeito dos países que têm o espanhol como língua oficial, recentemente o presidente eleito democraticamente, Luiz Inácio Lula da Silva, fez sua primeira viagem internacional a Argentina durante a 7ª Cúpula da Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos, doravante, (Celac)² com a intenção de buscar maior aproximação e reforçar os laços aduaneiros com a região. A viagem foi marcada por encontros bilaterais a partir dos temas em integração energética, investimentos, meio ambiente, defesa e combate a ilícitos.

² Sobre essa viagem foi consultado o site G1
<https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/01/22/lula-viaja-a-argentina.ghtml>

Em um desses encontros bilaterais, durante a Celac, o mandatário brasileiro se reuniu com o presidente da Argentina, Alberto Fernández, para assinatura de acordos, assim afirma a reportagem já mencionada.

Porém, durante toda a viagem e em suas distintas reuniões bilaterais assinaturas de acordos e jantares não foi ventilado, divulgado, não se escutou verberar nem um posicionamento a respeito de política linguística voltada para a língua espanhola.

Faz-se necessário sinalizar esse fato, “pois a língua espanhola é a língua oficial para negociação mercadológica, ou qualquer outra atividade entre as nações que compõem o Mercosul” (Sendycias, 2005, p. 40) e no novo ensino médio, devido lei 13.415/17, que aprova a BNCC, já mencionada, a língua espanhola é retirada da obrigatoriedade que desfrutava anteriormente via lei 11.161 (BRASIL, 2005).

Usa-se esse estranhamento nesta pesquisa por entender que a lei do espanhol, como ficou conhecida, e foi aprovada no primeiro governo do presidente Lula, esperava-se, ou pelo menos pensava-se, que naquela reunião supracitada haveria uma fala a esse respeito, quer dizer, sinalizar sobre a importância da língua para o acordo, ou algo similar. Não houve.

Dando continuidade na leitura da reportagem do Globo a respeito do encontro do mandatário brasileiro com Nicolás Maduro, presidente venezuelano, tão pouco se escutou ventilar a respeito de política linguística que entrelaçam essas nações.

Na reportagem fala-se a respeito de “um momento histórico” contudo, nada há sobre a língua que nos aproxima, o espanhol língua do Mercosul, assim, nos acordos bilaterais a língua espanhola está presente, viva, contudo, na Base Nacional Comum Curricular, foi retirado o direito do aluno tê-la no seu currículo.

Dentre tantos motivos relacionados a esta contextualização para o desenvolvimento desta pesquisa, não poderíamos nos esquivar do fator fronteiro, mercadológico, turístico e cultural que perpassa toda esta pesquisa.

A partir desse cenário descrito foi delineando-se a inquietação que acompanha toda esta dissertação, para melhor compreensão transformamo-la na seguinte pergunta: de que forma o discurso presente na política linguística

educacional retratam o apagamento da língua espanhola da BNCC (BRASIL, 2017;2018)?

Para nos ajudar a delimitar os alcances desta pesquisa e responder a pergunta suleadora desta dissertação, tomamos como objetivo geral: investigar, na política linguística educacional, os discursos que sustentam o apagamento da língua espanhola na BNCC, (BRASIL, 2017; 2018).

Para tanto, recorreremos à pesquisa qualitativa documental, e, deste modo, pesquisamos nos documentos oficiais da educação, a exemplo da Reforma Capanema, (BRASIL, 1942); Lei de Diretrizes e Bases, doravante, (LDB, 1961, 1971, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante, (PCN, 1998, 1999); Lei 11.161, (BRASIL, 2005); para assim ajudar a explicar, na análise de dados, o apagamento da língua espanhola na BNCC, (BRASIL, 2017,2018).

Delimitamos os objetivos específicos desta pesquisa em três, a saber: examinar nos documentos oficiais da educação brasileira a trajetória da língua espanhola no Brasil; analisar a retirada da língua espanhola na BNCC (BRASIL, 2017, 2018); interpretar os discursos incorporados à política linguística educacional que amparam o apagamento da língua espanhola na BNCC (BRASIL, 2017, 2018).

1.1.2 Relevância Pessoal, Acadêmica e Social da Pesquisa

Com mais de 15 anos atuando na rede particular de ensino com a componente curricular língua espanhola e como professor monitor no projeto Universidade Para Todos, doravante, UPT³, da Universidade do Estado da Bahia, de agora em diante, (UNEB), com o mesmo componente, acredito que, a relevância pessoal nesta pesquisa perpassa, justamente por perceber nesses alunos da UPT a carência desse componente curricular, pois aqui na micro-

³ Esse programa instituído pelo Decreto 20.004 de 21 de setembro de 2020, que visa o fortalecimento das aprendizagens e a preparação dos estudantes concluintes e egressos da rede estadual, para os processos seletivos de ingresso ao ensino superior.

região⁴ não são contemplados, na rede pública de ensino com o componente curricular supracitado e a escolha pela língua espanhola como língua estrangeira sempre foi maior na UPT.

Dessa forma, esses alunos chegam ao cursinho, UPT, desejosos pelo componente, todavia, esses mesmos discentes vão concorrer de igual para igual no Exame Nacional do Ensino Médio, doravante (Enem), com alunos oriundos da rede particular, exemplo a que leciono, contudo, há um labirinto os distanciando: o discente da rede particular usufrui do referido componente na grade curricular, porém, o da rede pública, na microrregião já citada, não desfruta do mesmo conhecimento da língua estrangeira.

E o fato de perceber a permanência dos discentes em sua grande maioria nas aulas de espanhol no cursinho Universidade Para Todos, (UPT) e na escolha desta língua estrangeira como idioma no Enem e vestibulares, para ingresso nas universidades são confirmadas pelas estatísticas, uma vez que o respeitado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, doravante, (INEP), aponta que cerca de 60% dos alunos escolhem a língua estrangeira espanhol para responder as cinco questões no Enem⁵.

É inquietante e angustiante perceber essa disparidade, mesmo porque é algo que perpassa minha história de vida, uma vez que oriundo da rede pública de ensino não tive escolha a não ser a língua estrangeira que o colégio do meu tempo oferecia, como já citado, o inglês. Vejo como se a história fizesse do tempo repetição, havendo a necessidade de fazer uma releitura, ou criar gretas que deem outras possibilidades ao discente do nosso tempo.

Todas essas experiências e observações desencadearam o desejo pessoal por esta temática no que concerne ao posicionamento da língua espanhola nos documentos educacionais colocando-a, no seu aparecimento, por vezes em menor prestígio, até chegar a seu total apagamento, busca-se

⁴ Cito micro-região da Bahia, sendo as cidades que fazem parte do médio Rio de Contas, onde fica localizada a UNEB, *Campus XXI*.

⁵ <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/ignorar-prova-de-ingles-ou-espanhol-no-enem-e-citada-entenda/>

demonstrar isto nos documentos relatados neste texto a posteriori e demonstrado na seção de análise de dados.

Muitas recordações me tomam ao escrever este texto e, os relatos para compor meu arcabouço de onde melhor poderei sentir e falar a respeito da falta que faz a língua espanhola como componente curricular à escolha do discente.

Recordando-me que no ano de 1999, na primeira experiência de vestibular na Universidade Estadual de Santa Cruz, doravante, (UESC), a escolha da língua estrangeira foi o espanhol, e, como já relatado em pontos anteriores, oriundo de escola pública, naquele tempo, não havia o ensino da referida língua no currículo das escolas por onde estudei, mas era ofertada no vestibular.

Percebe-se a partir desse relato, que a escolha pela língua espanhola em provas de acesso à universidade já vinha sendo exercida há muitos anos, mesmo sem que esta constasse como disciplina oferecida na escola pública.

Esta observação se faz necessária para endossar a tabulação do INEP ao afirmar a porcentagem de alunos que escolhem como língua estrangeira o espanhol para exames em vestibulares, ou no Enem, como já mencionado.

Para sustentar mais ainda a relevância da pesquisa, não nos refutamos a dialogar a respeito da questão acadêmica, uma vez que podemos salientá-la neste trabalho com o intuito de poder alargar as linhas de pesquisas, sendo mais um caminho, mapa, ou itinerário, tanto para os recém-chegados à educação básica, os discentes, quanto para aqueles que fazem de sua vida, um cotidiano de pesquisa, (SILVA, 2022. p. 254).

Através da relevância acadêmica de uma pesquisa podemos expandir o conhecimento, ainda que a linha de pesquisa já tenha sido objeto de outras abordagens, sempre haverá disponibilidade para surgimento de outros olhares e descobertas sobre o mesmo objeto.

Neste quesito, o foco desta pesquisa estar na BNCC (BRASIL, 2017;2018) uma vez que esta se orienta “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018).

Salientamos que para haver uma sociedade inclusiva o desenvolvimento humano, cultural, político e social-educacional, deveria ser estrategicamente visando uma sociedade com maiores oportunidades e menos homogeneidade,

para tanto necessitaria oportunizar ao discente pelo menos escolher a língua estrangeira a qual deseja ter conhecimento, uma vez que a retirada desse direito pode acarretar dificuldades acadêmicas futuras, até mesmo bloqueando a compreensão de um mundo mais heterogêneo, desta forma, não oportunizando esse direito, pode conduzir o discente a permanecer numa idéia colonial da educação e da vida (OLIVEIRA, 2022).

Portanto, a relevância acadêmica para este trabalho perpassa justamente pela idéia de soma de material para pesquisas em política linguística, contudo, voltado para a relevância da língua espanhola, fazendo desta um importante viés para uma sociedade mais democrática e decolonial, haja vista que o aniquilamento dessa oportunidade pode refletir, no âmbito acadêmico, até mesmo o fechamento para uma consciência participativa e de uma pedagogia social e decolonial sobre o fazer docente (OLIVEIRA, 2022. p. 33).

Dois pontos que se inter cruzam neste limiar voltado para a relevância acadêmica: o Programa de Pos-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL) na Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), posto que este trabalho está totalmente submetido a este programa e, portanto, colabora para sua expansão e reconhecimento enquanto um importante mecanismo acadêmica e reconhecimento humanitário, promovendo uma formação humana com um olhar crítico e consciência participativa e humanizadora.

Como segundo ponto, encontra-se o Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens, (GECAL)⁶, o qual participo colaborando nesta

⁶ Dentre as atividades que os membros do grupo têm participado podemos listar: 1) a participação em eventos, locais, regionais, nacionais e internacionais, com a apresentação de trabalhos e pesquisas concluídas e em andamento; 2) a produção de resenhas, artigos, livros e coletâneas respeitando-se as áreas e os objetivos focalizados pelo grupo; 3) a criação de propostas e desenvolvimento de cursos de extensão e/ou especialização para docentes da área; 4) a elaboração de materiais didáticos suleados pelo referenciais privilegiados pelo grupo, respeitando-se seus objetivos; 5) a organização de eventos, locais, regionais e internacionais; 6) a orientação de trabalhos científicos, trabalhos de conclusão de cursos, monografias, dissertações, teses e relatórios de pós-doutorado; e, por fim, a elaboração de propostas de projetos envolvendo as universidades de lotação dos membros do grupo e suas respectivas comunidades internas e externas.
<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9132671058173742>

pesquisa e em trabalhos voltados para área de linguagens com foco em política linguística. Esse grupo está vinculado a Universidade de Brasília (UNB) tendo como coordenador o professor doutor Kleber Aparecido da Silva, o qual propicia ao grupo oportunidades de tamanha relevância, tais como trabalhos apresentados no Brasil e no exterior através dos vínculos construídos com as universidades glocal, além de tudo isso é provocador de publicações por várias renomadas editoras, revistas físicas e eletrônicas.

Portanto, depois de pensar nas relevâncias, sejam elas, pessoal ou acadêmica nos lançamos num outro ponto que para esta pesquisa é de grande importância, pois ver e agir no social, no dia a dia deveria ser o caminho a ser tomado por toda pesquisa e todo pesquisador.

Assim sendo, a relevância social deste trabalho perpassa pela ideia de mundo globalizado a partir daquilo que experimentamos em cada rótulo, ou nos noticiários, principalmente na internet. Desta forma, tomamos essas nuances como pontos valiosos para esta abordagem.

Continuando nesta trajetória da referida relevância social, passamos a observar o Brasil como um país fronteiro com outros países que têm na língua espanhola sua língua oficial, e esta mesma língua sendo a segunda língua mais falada no mundo⁷, a partir disso não poderíamos ocultar, deixar de fora, assim como fez a BNCC, “a importância social, cultural, econômica e territorial que tem o espanhol como língua estrangeira e língua fronteira” (SEDYCIAS, 2005. p. 20).

A partir daí e levando em consideração os países que fazem fronteiras com o Brasil: Venezuela; Colômbia; Peru; Bolívia; Paraguai; Argentina e Uruguai, sete países ao todo às margens dessa nação brasileira, ainda assim, apenas o Brasil tem como língua oficial o português, os demais, o espanhol.

Percebendo nestes países fronteiros o caráter político, cultural, e seus fatores socioeconômicos, podemos entender melhor como seria importante para a educação básica a permanência da língua espanhola no seu currículo, além de forte intercâmbio cultural, estamos falando também de importância de

⁷ Matéria que consta em <https://brasilecola.uol.com.br/espanhol/predominancia-da-lingua-espanhola.htm>

mercado, haja vista que o Brasil, Uruguai, Paraguai, Argentina e Venezuela têm no Mercosul interesses bilaterais comuns (SEDYCIAS, 2005. p. 19).

Além desse fator mercadológico, cultural, e político, que envolve o Mercosul, já citado e voltando o olhar para dentro do Brasil em relação a escolha dos discentes sobre qual língua estrangeira que se escolhe para responder as cinco questões na prova do Enem, é interessante e ao mesmo tempo angustiante percebermos que mais de 60% desses discentes optam pela língua espanhola, esses dados estão tabulados no INEP⁸ e serve a esta pesquisa como relevância social.

Compreendemos que a escolha pela língua espanhola, como língua estrangeira nos exames de ingresso às universidades, perpassa também por uma idéia de aproximação, assim como nos diz Jurger (2005):

Os pontos de contato (léxico e estruturas morfosintáticas) entre o espanhol e o português favorecem também a uma aproximação mais imediata ao idioma estrangeiro por parte de nossos alunos, permitindo desde muito cedo o acesso a textos reiterados de documentos de uso cotidiano de hispano-falantes, com certo grau de complexidade. Isso pode gerar com freqüência uma motivação extra para os aprendizes, que conseguem “fazer coisas” com a língua aprendida ainda em estágios iniciais da aprendizagem (p.44).

Contudo, não havendo mais essa opção do componente curricular de língua estrangeira, espanhol na BNCC, pode gerar um labirinto enorme para esses alunos e futuros que viam na língua espanhola uma oportunidade, tanto pela aproximação do léxico, quanto pela aprendizagem via grade curricular para ingresso nas universidades, criando assim, um afastamento sociocultural, em vez de uma sociedade justa e inclusiva, como prioriza a própria BNCC (2018. p. 7).

⁸ Dados extraídos <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/enem/espanhol-no-enem-e-a-melhor-opcao-de-lingua-estrangeira>

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Uma Breve Discussão Sobre Políticas Linguísticas e Língua Espanhola

Neste capítulo que concerne ao referencial teórico, dividimo-lo em três seções as quais se descortinarão com ajuda de estudiosos, citamos alguns a seguir, os quais buscamos para contribuir na reflexão a qual esta pesquisa deseja abordar.

Na primeira seção com o tema políticas linguísticas como interface do social, será abordado o sentido que carrega o termo política linguística demonstrando que a atuação desta se dá no dia a dia do cidadão, não apenas nas escolhas feitas a partir dos gabinetes governamentais, mas sim, observando-a numa conjuntura que envolva uma concepção do sul global aqui focando com maior ênfase em Rajagopalan (2003; 2011a; 2011b; 2013; 2014).

Caminhando para o segundo tópico, no qual lemos glotopolítica: um campo de tensão entre o social e o político demonstramos ser a glotopolítica todos os fatos e feitos da linguagem que nem sempre se entrelaçam de maneiras harmoniosas, uma vez que sua efetivação se faz no chão da sociedade, recorreremos entre outros a Lagares (2018) e Recuero (2017).

Chegando à terceira seção, na qual ler-se: difusão, promoção e valorização da língua espanhola e, apoiando-nos principalmente em Paraquett (2006,) e Sedycias (2005), objetivamos esclarecer que o jogo político sempre se fez peça abundante nas escolhas governamentais sejam elas para desenvolvimento linguístico a partir de interesses de um processo monolingüístico, ou para o apagamento linguístico no decorrer do período histórico, o qual interessa à nossa pesquisa.

2.1.1 Políticas Linguísticas como Interface do Social

Para entrarmos nessa discussão buscamos o entendimento em Calvet (2007, p. 11) que diz que política linguística é a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre língua e sociedade” e para acrescentar mais sobre esse conhecimento Rajagopalan (2013, p.19), diz que “o campo da

política linguística encobre muito mais que a militância linguística”. Faz-se necessário abordarmos esses pontos iniciais, uma vez que falar em política linguística é falar também de ato político, pois se refere às nossas escolhas sobre uma determinada língua, seja ela de aceitação ou refutação.

Quando defendemos ou lutamos por uma determinada variação linguística ou seu apagamento, estamos fazendo política linguística, contudo, a política linguística não se esvazia apenas nessa esfera, como citado, apenas nesse ato.

Ainda citando Calvet a respeito da política linguística, esse indica que não há muita novidade em relação a seu significado, pois “sempre houve indivíduos tentando legislar, intervir na forma da língua” (2007, p. 11), bem como “o poder público escolhendo ou impondo ao Estado uma determinada língua para o seu governar” (CALVET, 2007, p. 118), melhor dizendo, administrar seu status, dando-lhe prestígio e determinar as funções sociais da língua.

Percebe-se, segundo o autor supracitado que a política linguística é a ação no cotidiano do cidadão sobre o uso de determinada língua, sua escolha é ato político, dessa forma, a ação da política linguística determinada em gabinetes é ação de poder governamental (CALVET, 2007, p. 17) e engendradas na sociedade por imposição desse mesmo poder, poder político.

Por sua vez a política linguística não é só aquilo que se normatiza na ação do poder político, esses podem normatizá-las, promulgá-las, posto que ela se firma ou não no desenrolar social, quer dizer, é o cidadão que faz acontecer ou refutar tais dinâmicas de governo. “A política linguística é um campo de atividade onde quem tem a última palavra é o cidadão” (RAJAGOPALAN, em Nicolaidis *et. al*, 2013, p. 23).

E Rajagopalan (2013, p.20), nos recorda que a natureza exata da palavra política linguística, ainda que tenha em sua configuração o termo “linguística”, foge às normas da disciplina, não tendo nada a ver com a mesma, assim, a palavra linguística aqui está para um adjetivo “relativo” à (s) língua (s).

Ou seja, podemos pensar que a política linguística é um fazer sobre a língua no cuidado, na modificação, na conservação, valorização ou, até mesmo, no apagamento de uma determinada língua, como buscamos abordar neste trabalho.

A partir do exposto, citamos Rajagopalan que traz a seguinte abordagem:

Se a política em seu sentido geral pode ser caracterizada como a arte de conduzir a administração de assuntos públicos de um estado, a política linguística é a arte de conduzir a reflexões em torno de uma língua específica, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à (s) língua (s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21).

Assim sendo, podemos compreender que a política linguística é muito mais uma arte, uma vez que não é da política linguística a “certeza infalível”.

Portanto, assuntos referentes à língua são assuntos que não deveriam ser discutidos apenas em gabinetes políticos ou salas de grandes estudiosos e cientistas da linguagem, esses até podem e devem se manifestar, contudo, quando o fazem, deveriam fazê-lo a partir do seu constitutivo de ser cidadão, não pelo fato da ciência que lhe outorga o referido grau, ou da política que lhe confere o cargo. Uma vez que na política linguística quem tem a última palavra é o cidadão comum, como já anunciado em (RAJAGOPALAN, 2013).

Contudo, Fiorin (2000) vai nos interpelar que:

Uma política linguística diz respeito muito mais às funções simbólicas da língua do que as suas funções comunicativas. Não são as necessidades reais de comunicação que pesam na definição de uma política linguística, mas considerações políticas, sociais, econômicas ou religiosas (p.223).

É pertinente observarmos, como é trazida pelo autor, a importância que tem a política linguística demonstrando sua ação também no que diz respeito ao simbólico. Isto que dizer que a adoção de uma língua, ou imposição/dominação, pode ser pelo fator cultural, mercadológico, religioso ou outros tantos, do que pelo fator de comunicação, função comunicativa.

Dar-se a entender a partir do que lemos em Fiorin, na citação acima, que não é dado ao cidadão o direito de ter a “última palavra”, contrariando Rajagopalan, já citado anteriormente, pois, basta observar que as necessidades reais de comunicação não são pautadas.

Pensemos, por exemplo, numa língua de fronteira (SEDYCIAS, 2005), ela não é pensada a partir do povo que necessita desta interação comunicativa, mas sim, da economia, do fator econômico que será gerado e de outras nuances na mesma linha das políticas de gabinetes, deixando o cidadão do lado de fora da porta nessas deliberações.

Alargando um pouco mais esse mesmo pensamento, poderíamos analisar a política linguística, por exemplo, tendo como base a opressão, dominação e aniquilamento de um povo e de sua cultura.

Destrinchando melhor esta questão, usando, como exemplo a dominação de um povo, o dominador, colonizador, através da imposição de sua língua, conquista o colonizado e, pela imposição desta política linguística, o colonizado passa a ter a sua língua a partir da língua do colonizador. Um ato simbólico de poder, que é político, e torna-se permanente.

Para melhor apreensão dessa temática e voltando a Rajagopalan (2013), encontramos que:

Política linguística é, em outras palavras, um ramo da política e, enquanto tal, comparável a outras áreas de atuação política, tais como a política econômica, a política social, a política de habitação, de trabalho, de planejamento família, de alimentos geneticamente modificados, de investimentos em fontes de energias alternativas e, assim por diante (, p.33).

A política linguística, a partir do supracitado, é compreendida como a ação tomada por um determinado poder político que atuando na esfera social, dita regras, normas e, estando amparada na ação do ser político, a sociedade adota tal determinação e passa a executá-la no seu cotidiano como norma, ou lei.

Uma vez que a política linguística diz respeito a mudanças feitas, ou melhor, às interferências sobre uma determinada língua de uma nação, é de fundamental importância que essas mudanças passem pelo legislador, todavia, que aqueles que, por essas mudanças serão atingidos diretamente, sejam os primeiros interessados em fazer parte desse debate. (RAJAGOPALAN, 2013).

E, toda vez que entramos nesse itinerário, torna-se mais claro a área de atuação que a política linguística deveria intensificar sua ação, uma vez que

Política linguística concerne todas aquelas questões que dizem respeito ao papel que a língua exerce em definir os povos e consolidar as nações no mundo, as consequências das mudanças geopolíticas em curso que afetam as relações existentes (RAJAGOPALAN, 2013. p. 28)

Toda ação que diretamente ou indiretamente recai, modifica, intensifica, ou muda as relações que há com e para língua, essa ação é de cunho da política linguística e, tendo o conhecimento do mundo globalizado, no qual vivemos, e, observando a geopolítica existente, principalmente em bloco de poder mundial, globalizado, faz-se urgente o debate em torno da forma de legislar sobre a língua que se faça mais próxima do povo, primeiro e último interessado em tais mudanças, pelo menos deveria ser.

2.1.2 Glotopolítica: um Campo de Tensão Entre o Social e o Político

Pensando sobre as relações que postulam e agem sobre a língua, por muitas vezes distanciando-a de seu elemento principal, a identidade cultural que cada uma traz consigo, tomamos mais um modelo para entendermos melhor o agir político.

Como definição para o termo glotopolítica, citamos Guespin e Marcellesi, (1986, p. 5) ao afirmar que glotopolítica é toda ação sobre a linguagem nos mais diversos âmbitos e níveis.

Assim a glotopolítica vem justamente para formar um corpo mais robusto e identitário dentro desta pesquisa, pois, segundo Guespin e Marcellesi (2021, p. 12), a glotopolítica é necessária para englobar todos os fatos de linguagem em que a ação da sociedade reverte à forma do político.

Dessa forma e voltando a Rajagopalan (2013), aqueles que legislam sobre a língua, criam debates sobre políticas linguísticas, devem ter em suas premissas que se o legislado não alcança o cidadão, quer dizer, se não permite que o usuário da língua interfira, questione, elabore junto ao legislador, essa ação dificilmente terá uma aceitação social de forma a não alcançar a prática daquilo que foi legislado.

E ainda seguindo (GUESPIN e MARCELLESI, 2021, p.13), essa ação deveria olhar em “duas direções: os agentes que tomam decisões; e os usuários que precisam participar das discussões”, contemplando assim aquilo

já citado acima quando falamos que a ação glotopolítica engloba todos os âmbitos sociais.”

Continuando a refletir sobre esse quesito, a ação glotopolítica segundo Recuero (2017) deduz que:

As línguas em uso em nível global transitam e convivem em circunstância de controle e tensão, de forma desigual – sob regime de regulação – onde existem línguas dominantes e línguas dominadas, em escalas grandes ou pequenas, não menos importantes e que estas relações podem ser tratadas e entendidas a partir da glotopolítica (p.41).

A partir daí, podemos pensar que a glotopolítica vive, ou deveria viver num constante fenômeno de tensão, pois não se concretiza apenas nas ações governamentais, sejam elas sobre o fazer educacional em vista das normas, regulamentos e diretrizes dadas sobre uma determinada língua, a glotopolítica também tem outro olhar, ou melhor, ela perpassa, ou deveria perpassar também pelo processo de escolha do cidadão, em vista de que língua se quer aprender e até o porquê se quer aprender (RECUERO, 2017, p. 41)

A glotopolítica toma forma, neste trabalho de pesquisa, mais acertadamente pensando sobre a questão da língua espanhola, uma vez que mesmo o Estado, no seu poder político, fazendo sua parte de legislar, é no chão da sociedade, em especial na escola, que acontece o acontece o desenvolver da ação, da prática da linguagem.

Todavia, essa ação glotopolítica no dia a dia da escola, do educador e educando, apresenta-se com um evidente desnível, basta observar a respeito da escolha de qual língua terá maior ou menor carga horária e ao observar isso percebemos que a língua estrangeira com maior carga horária, induz a um nível de maior prestígio e, dessa forma criando no imaginário que esta é melhor que aquela.

A partir da leitura de Rajagopalan fica mais claro essa evidência quando ele traz que:

As pessoas se dedicam a tarefa de aprender línguas estrangeiras porque querem subir na vida. A língua estrangeira sempre representou prestígio. Quem domina uma língua estrangeira é admirado como pessoa culta e distinta. Tanto isso é verdade que a palavra “estrangeira” é comumente reservada para qualificar outra língua que conta com mais

respeitabilidade que a língua materna de quem fala.
(RAJAGOPALAN, 2003, p. 65)

Seguindo o raciocínio anterior e o completando com a citação supracitada, podemos averiguar que a língua estrangeira, por si só, já se despende como prestígio, uma vez que é algo de fora, e adquirir seu conhecimento já distingue a pessoa que se dedica a esta tarefa e, se esta língua abarca uma carga no currículo escolar uma horária maior que aquela outra, apropriar-se da primeira é uma possibilidade também de maior respeitabilidade, assim sendo, a língua estrangeira com carga horária menor no currículo escolar, pode levar a um desnível de prestígio, afastando o interesse do discente, portanto, mais um viés que chama-nos a atenção em relação ao que se adéqua à glotopolítica.

Não precisa ir muito distante para verificar esse fato, ao observar a adoção da língua estrangeira enquanto optativa e seu lugar no currículo, percebe-se um distanciamento a respeito do lugar que exerce no currículo escolar daquela tida como obrigatória (RECUERO, 2017, p. 42), dando a esta um prestígio superior em detrimento da daquela, contudo, ambas são línguas estrangeiras.

Nesse ponto, e citando Sendycias (2005, p. 64) que nos chama a atenção para um olhar mais amplo a respeito de ensinar uma língua estrangeira ao dizer que “apropriar-se de uma língua distinta da materna é apropriar-se de novas lentes para mirar o mundo”.

Havendo obrigatoriedade de uma única língua “lente” estrangeira no currículo escolar, aqui citando a BNCC, (BRASIL, 2018) poderíamos inferir que seria esta a “melhor lente” para ver o mundo, no caso, a lente de maior prestígio, ou única lente escolhida dentro de uma visão, ou lógica glotopolítica.

Não bastando essa discussão, mas a partir desta e com o suporte da glotopolítica, poderíamos dizer que:

Os agentes que tomam decisões sobre as línguas devem saber que os usuários precisam participar das discussões e de sua própria implementação, considerando que os debates sobre línguas fazem parte de confrontos em que interagem questões concernentes às relações entre identidade social e linguagem. (LAGARES, 2018, p. 33).

Nota-se, seguindo esse pensamento e trazendo a glotopolítica à discussão, que a obrigatoriedade de uma determinada língua em um currículo escolar contradiz com o olhar da glotopolítica supracitado, pois, não há olhares, há apenas o olhar daquele que está no tabuleiro do jogo político de poder, o legislador, justificando aqui o fator do prestígio citado no parágrafo anterior.

E esse jogo de poder político quando não traz o conjunto da sociedade na sua discussão e abordagem, ou nas tomadas de posicionamentos, parece-nos estranho, ou no mínimo questionador, uma vez que fazemos parte de uma geopolítica integracionista regional sudamericana na qual:

Aborda la regulación política de las prácticas lingüísticas en Sudamérica, a partir de dos fenómenos particulares: la integración regional y las áreas idiomáticas. La glotopolítica se define como "el estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre las que inciden, asociándolas con posicionamientos dentro de las sociedades nacionales o en espacios más reducidos, como el local, o más amplios, como el regional o el global" (NOTHSTEIN e NARVAJA DE ARNOUX, 2014, p. 9)

Portanto, um posicionamento de uma glotopolítica mais incisiva e efetiva seria necessário para que trouxesse a sociedade, o cidadão ao debate a respeito dessas discussões a práticas linguísticas.

E essa dimensão da glotopolítica integracionista a que salientamos anteriormente, se faz entender via Arnoux a partir de quando:

Se entiende como el estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que ellas activan, asociándolas con posiciones sociales e indagando en los modos en que participan en la instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras de poder tanto en el ámbito local o nacional como regional o planetario. Este campo de estudio comporta una dimensión aplicada, un hacer experto, el "planeamiento lingüístico", tendiente a incidir en el espacio social del lenguaje respondiendo a distintas demandas y convocando la participación de las instancias sociales involucradas." (ARNOUX, 2014, p. 2).

Abre-se aqui, segundo o citado, uma importância salutar para esta pesquisa, pois a compreensão mais afinada a respeito da glotopolítica, tal qual da política linguística, vai ajudar a entender melhor a escolha feita na BNCC (BRASIL, 2017;2018) por uma língua estrangeira como obrigatória, em detrimento de outras.

Havendo uma ação glotopolítica, esta ação não deveria está como uma espécie de névoa cobrindo a sociedade, todavia deveria ser toda a sociedade involucrada, enredada nesse processo, uma vez que é uma intervenção no espaço da linguagem.

Assim, entendemos melhor que a ação glotopolítica caminha desde o local ao global, contudo, engendrando, ou pelo menos, buscando engendrar todo cidadão, nesta panorâmica, neste contexto.

Alargando ainda mais o conceito de glotopolítica, Lagares (2018, p. 37) diz que esta é “regida pelo critério de base da utilidade social”, e também “regida pelo diálogo permanente entre os diversos coletivos sociais”, percebemos assim que o fazer da glotopolítica é o fazer no debate democrático, abrindo espaço para que todos os grupos sociais se sintam a vontade para interagir, discutir, debater democraticamente dentro deste modelo de gestão.

2.1.3 Difusão, Promoção e Valorização da Língua Espanhola

A partir destes pontos supracitados, podemos perceber que a história da língua espanhola na educação brasileira, sempre sofreu altos e baixos, sua difusão, promoção e valorização, com grande dificuldade foi engendrando-se nos documentos oficiais, ora com maior aparecimento, ora sofrendo seu apagamento.

Percebe-se no decorrer dos anos a falta de um melhor posicionamento, enquanto sua permanência nesses mesmos documentos e, de igual forma, uma continuidade no currículo da educação básica, ao contrário, é vista muitas interrupções, ou invisibilidade nesses mesmos documentos.

Evidencia-se que a política linguística, em especial para língua espanhola, sempre esteve escancaradamente à mercê do jogo político de cada momento histórico, como é demonstrado nesta dissertação, através dos documentos oficiais da educação, cronologicamente marcados, percebemos que essa difusão, ação de fazer com que se espalhe rapidamente algo, se deu a passos lentos na história da educação brasileira.

Neste contexto, pensando no Brasil, buscando entender a difusão da língua espanhola nesta nação, precisamos voltar um pouco no tempo e compreender que desde “a chegada de Cristovão Colombo e posteriormente a demarcação do Tratado de Tordesilhas, o espanhol se torna conhecido nas terras brasileiras” (MORENO FERNÁNDEZ, 2001, p. 2), porém, nunca chegou a ser promulgada como língua oficial.

Compreendendo, a partir do supracitado, que a língua espanhola se entrelaça na história brasileira, Paraquett (2006, p. 115) basta observamos que desde “1919 já havia no colégio Pedro II a disciplina de espanhol e que esta língua foi mantida como optativa até 1925”.

Analisando por este perfil da língua espanhola nas terras brasileiras, constatamos que mesmo não havendo, neste momento, documentos oficiais que trouxesse a língua espanhola como parte do currículo nacional, apreciamos que esse idioma, língua estrangeira, não desaparece da história brasileira, pelo contrário, a língua espanhola tem marcas visíveis na nossa história e na educação linguística brasileira, porém, tomada de aparecimento e apagamentos.

Torna-se mais evidente a importância dessa língua ao continente quando a tomamos como um “idioma que é falado em quase toda a totalidade dos 11.990.000²” de da América do Sul, segundo Herrerro (2007, p. 5)

Assim, dando nomes os países que tem o espanhol como língua oficial, encontramos 21 que adotam a língua espanhola, como língua oficial, ler-se: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. (COLANTUONO, 2020, p. 25), destes 09 estão na América do Sul: Argentina Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela, o Brasil faz parte do mesmo território, contudo, é o único que não tem a língua espanhola como língua oficial.

De toda sorte, não bastasse esses tópicos, podemos trazer a este texto como importância salutar a esta pesquisa a questão dos países fronteiriços que banham o Brasil, sendo eles: Venezuela, Peru, Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai, pois, se temos e somos vizinhos de povos que falam o espanhol, fica mais evidente a necessidade desta língua para uma convivência e interação

social. Como já mencionado neste mesmo texto pelo professor João Sedycias (2005).

2.2 O Ensino da Língua Espanhola no Brasil: Uma Análise a Partir dos Documentos Oficiais.

Apresentamos nesta seção o recorte histórico a respeito da língua espanhola na educação brasileira, situando os documentos os quais embasaram, em especial, a questão da língua espanhola no decorrer do século XX e início do século XXI, posto que esses mesmos documentos espelham a política linguística nacional, os quais retomaremos na seção de análise de dados.

Debruçamos de início o olhar e atenção, no ano de 1919, pois já havia, nesse período, uma cátedra ocupada pelo professor Antenor Nascimento, no colégio Pedro II, Guimarães (2011, p.1), no Rio de Janeiro, colégio de grande importância à época, uma vez que a partir deste se baseava o processo educacional na capital do país e no qual se instalou pela primeira vez de maneira oficial o ensino da língua espanhola. Iniciava então a trajetória, ou o aparecimento, da língua espanhola no Brasil, enquanto disciplina escolar.

Faz bem recordar que nesse mesmo período o Uruguai havia criado uma cátedra para o ensino do português naquele país, (GUIMARÃES, 2011, p.2) em reciprocidade o governo brasileiro promove a cátedra de espanhol no colégio Pedro II, em 1919, percebemos que há muito tempo, a influência política e econômica sempre estiveram vinculadas às decisões da e na política linguística nacional.

2.2.1 Lei 4.244 Reforma Capanema, 1942

Para falarmos das leis orgânicas do ensino introduzida no Brasil de 1942, faz-se necessário entendermos que as referidas leis, ou decretos-leis desse período foram engendradas pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, sendo doravante denominada de Reforma Capanema, Saviani (2008, p. 254).

Citaremos em seguida o artigo 1º desse decreto-lei apenas com o intuito de situar esta Reforma no seu tom conservador que predisponha o poder político da época:

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e na nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. (BRASIL, 1942, p. 1)

É sobre essa lei 4.244, denominada de lei orgânica do ensino secundário, conhecida também por Reforma Capanema que foi instituído no recém criado colégio ginásial, o latim, o francês e a língua inglesa, e, ainda nos cursos clássicos e científicos o espanhol e o grego. (PILETTI, 1996, p. 90).

O interessante, aqui ressaltado que, em 1942, a língua espanhola não fazia parte do ginásial, ficando apenas no curso científico e clássicos, contudo, no clássico a língua espanhola permanecia na primeira e segunda série, na terceira série era retirado o espanhol, sendo substituído por filosofia.

Já no científico, o espanhol aparece apenas na primeira série (BRASIL, 1942), não há uma explicação plausível encontrada no texto da lei, para essa alternância com a língua espanhola.

Contudo, vale ressaltar que a referida Reforma trazia no seu conteúdo um caráter corporativista, pois “vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social” Saviani (2008, p. 269).

A partir desse pressuposto podemos perceber que o político era a célula de maior poder sobre as decisões educacionais à época.

Poderíamos entender ao lermos Celada (2002), que a retirada da língua espanhola nesse período do currículo, ainda que fosse nos anos finais, era devido a um imaginário coletivo de que esta língua era “uma língua fácil, parecida ao português”.

Por muitas vezes, nos dias atuais, nossa cultura continuar reforçando essa “manifestação, ou esse discurso ingênuo do imaginário coletivo”, pois, amparados seja por Piletti (1996), seja por Saviani (2008), observamos que

nesse imaginário coletivo da “língua fácil”, de fácil nada havia. Havia sim, um jogo político de imposição das línguas estrangeiras que serviram melhor ao poder político em vigor à época.

E para refutarmos esse “imaginário coletivo de língua parecida com o português”, ou ainda “língua fácil” Sendycias, (2005, p. 64) nos diz que “apropriar-se de uma língua distinta da materna, é apropriar-se de novas lentes para mirar o mundo”.

Portanto, desde a Reforma Capanema podemos observar que o ensino de língua estrangeira no país, em especial o espanhol, sempre esteve à mercê de qual poder político imperava sobre a nação e qual língua estrangeira serviria a esse processo de governabilidade.

2.2.2 Lei 4.024 Primeira Lei de Diretrizes e Bases 1961

Dando continuidade a este contexto histórico para língua espanhola no sistema educacional brasileiro, nos situamos na publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação, doravante, (LDB), assegurada pela Lei 4.024 de 1961, (BRASIL, 1961)⁹ um marco para quem acompanha a história da educação no Brasil, pois, observando a referida lei, percebemos que entre outras mudanças, traz consigo a nomenclatura nova para o antigo ensino secundário, que agora passa a se chamar, ensino médio¹⁰.

Contudo, a LDB de 1961 carrega consigo uma marca muito singular, pois afirma que nos estabelecimentos de ensino do sistema federal, poderia se optar por qualquer língua estrangeira moderna, não havendo especificidade. (BRASIL, 1961).

⁹ Legislação que ainda seguia o decreto-lei de 1942 (Reforma Capanema), mantendo na sua estrutura uma organização escolar dividida em dois níveis: primário que carregava consigo os primeiros quatro anos de escolaridade, 07 a 11 anos de idade da criança; e secundário, sendo este dividido em dois ciclos a saber: ginásial, quatro anos de duração e o segundo com três anos de duração, no caso, o Clássico e o Científico, de acordo a preferência do estudante.

¹⁰ A partir da LDB/1962 temos o ensino dividido em três ciclos, a saber: pré-primário; primário e médio, esse último dividido em dois outros níveis, ou ciclos: o ginásial em quatro anos e o colegial em três anos.

Mais uma vez a voz do governo, no caso na política linguística à época, cria uma espécie de “desoficialização do ensino” de língua estrangeira por parte das instâncias governamentais” (RODRIGUES, 2012, p. 23) não havendo qualquer menção sobre quais línguas se deve manter na legislação, no currículo, criando, ao nosso ver e sustentando pela autora citada, uma espécie de, voltando ao já citado “imaginário”, apagamento curricular para o ensino de língua estrangeira, conduzindo-a a uma categoria de componente extracurricular.

Percebemos nessa tomada de decisão, ou discursividade trazida na LDB/1961 um processo que assume um corpo ativo nas demais diretrizes educacionais que se desenrola a partir desta, uma vez que abre espaço para que o ensino de língua estrangeira possa ser oferecido fora da grade comum curricular.

Ainda nesse ponto, Rodrigues (2012) chama a atenção que:

A própria omissão do sintagma “língua estrangeira” na LDB/1961 se constitui numa evidência de que, a partir da década de 50 no Brasil, a questão do ensino de línguas apontava para sua interpretação, por parte das autoridades legisladoras, como uma disciplina “complementar”, “optativa” ou extracurricular (p. 25).

Citando Celada (2002, p. 77-84) a partir do trazido por Rodrigues na referência supracitada, podemos assegurar que a formação global do aluno fica como que comprometida, uma vez que o ensino de língua estrangeira não é assegurada na legislação de LDB/1961, passando a sofrer uma espécie de silenciamento.

Como, na legislação em questão, o ensino de língua estrangeira é deixado à escolha do estabelecimento educacional e não havendo uma disciplina pré-determinada e o Brasil colocando-se no contexto histórico de abertura ao mundo industrializado, as línguas que predominaram no ensino foi o inglês e o francês (CELADA, 2002, p. 84).

Recordamos que nesse período estamos vivendo grandes reviravoltas na política nacional, uma vez que Janio Quadro renuncia ao governo, assumindo o vice-presidente, João Goulart, que vai culminar com o golpe de 1964, com grande influência estadunidense (FICO, 2014).

2.2.3 Lei 5.692 Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971

Seguindo a cronologia, deparamo-nos com a Lei 5.692 de 1971, fazendo referência ao ensino de língua estrangeira no seu Artigo 8º, § 2º salienta que:

Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de língua estrangeira e de outras disciplinas, áreas de estudo e atividade em que tal solução se aconselha. (BRASIL, 1971)

Apoiados em Rodrigues (2010, p. 18), notamos que no texto de substituição à LDB/1961 pela LDB/1971, o processo de “desoficialização” das línguas estrangeiras no currículo continua atuante, permanecendo apenas como sugestão a ser adotada pelos Conselhos Estaduais de Educação, doravante, (CEE’s).

E, se voltarmos um pouco na cronologia, verificaremos que desde a Reforma Capanema (BRASIL, 1942) até a referida LDB/1971 a língua espanhola é colada com um certo desnível no currículo.

Naquela permanecendo nos cursos Clássicos e Científicos com apenas um ano de estudo e nesta nem sendo citada, tal qual as demais línguas modernas. É evidente nossa referência a partir de Rodrigues (2010), apontando que:

O espanhol foi entre as três línguas modernas obrigatórias – ao lado do francês e do inglês - aquela que desfrutou de menor poder de adesão na estrutura curricular desse período, devido a sua presença praticamente simbólica nos cursos clássicos e científicos (p. 17)

É salutar a compreensão na fala de Rodrigues no supracitado, ao trazer a obrigatoriedade das línguas estrangeiras modernas, ela se refere à Reforma Capanema que poderia ter sido adotada na LDB que teve início em 1961.

Foi marcada essa referência para justificar nossa fala anterior, pois, se mesmo na lei orgânica de 1942, na qual as línguas estrangeiras modernas eram tidas como obrigatórias, o espanhol já se encontrava em desvantagem em relação às outras línguas, imaginemos ao perder a obrigatoriedade,

LDB/1961-1971 notadamente, leva vantagem as línguas estrangeiras que desde antes já dispunham de maior tempo de ensino.

Chega a ser perturbador, o texto da LDB/1961, uma vez que não deixa espaço para uma interpretação no sentido de contemplar o ensino de língua estrangeira.

Seguindo para a LDB/1971 a qual altera e substituiu a LDB anterior (1961), nesta as línguas modernas aparecem, contudo como sugestão para adesão. A lei não deixa claro sua participação no currículo, nem quais línguas seriam adotadas (BRASIL, 1971).

2.2.4 Resolução 58 de 1976

No ano de 1976, sai a Resolução do Conselho Nacional de Educação, doravante, (CNE), nº 58, demonstrando que:

O estudo de língua estrangeira moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomenda-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam. (BRASIL, 1976, Artigo 1º).

Inclui-se, todavia, a língua estrangeira na parte comum (BRASIL, 1976) como obrigatória, porém percebemos a lacuna, ou greta deixada nesse momento, uma vez que não especifica qual língua estrangeira será, ou serão oferecidas.

Há uma leitura vaga de como seria o emprego dessa língua estrangeira no 1º grau, bastando ver que a fórmula que apresenta o artigo é bem genérica.

Segundo Rodrigues (2010, p. 18) e aqui já exposto, essa lacuna deixada em relação a qual língua estrangeira adotar foi marca visível trazida pela LDB/1961, na qual não houve nenhuma língua estrangeira declarada como obrigatória, deixando essa função a cabo dos CEE:

E, a partir da Lei 5.692 de 1971, a educação passa a responder apenas aos anseios profissionalizantes; conseqüentemente, o inglês passa a ter sua supremacia no cenário do ensino de línguas, convalidando-se em todo o território nacional como LE oficial dos

currículos das escolas públicas e privadas (PAULA CHAGURI, 2012, p. 25).

Essa afirmação vem corroborar com nosso trabalho, uma vez que a língua inglesa já usufruía de certo prestígio no país, desde há muito tempo e documentos, e agora esta mesma língua é adotada como “oficial” na educação nacional.

2.2.5 Lei 9394 Lei de Diretrizes e Bases de 1996

A lei em questão, baseia-se no princípio do pluralismo de idéias, bem como nas novas concepções pedagógicas devido a sua ampliada perspectiva, assim, caracteriza uma importante modificação ao se falar no campo da normalização do ensino.

Esta supracitada lei foi publicada em 20 de dezembro de 1996, justamente 25 anos após a primeira LDB instituída no Brasil e traz na sua conjuntura novidades significativas como, por exemplo, a modificação na nomenclatura no 1º e 2º graus, sendo substituída por ensino fundamental e médio respectivamente e ainda passando o ensino de língua estrangeira, doravante, LE à obrigatoriedade na parte diversificada do currículo no ensino fundamental e, podendo haver uma segunda LE, como optativa no ensino médio. (PAULA CHAGURI, 2012, p. 23).

Para conferência dessa afirmação temos o Artigo 36º, § 3º: que traz:

Na parte diversificada será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996).

Depois de uma longa caminhada sem ser contemplada de maneira obrigatória em documentos oficiais da educação nacional, a língua estrangeira, LE aparece, na citada lei, com o título de obrigatória a partir da 5ª série, podendo haver uma segunda língua em caráter optativo no ensino médio contudo, dentro das possibilidades da comunidade escolar. (BRASIL, 1996).

A obrigatoriedade trazida pela LDB 9694/96, faz com que percebamos uma preocupação maior que as demais LDB a respeito do ensino de LE no país. (LDB, 1996, p. 23, Cap. II, Seção I, Art. 26, § 5º). Sabe-se aqui que as

escolas deverão ter no seu currículo, pelo menos uma LE para que o aluno possa fazer adesão.

O discurso atrativo em relação à obrigatoriedade da LE na lei em questão é salutar, contudo, no cenário o qual foi implantada a LDB 9394, mesmo havendo uma segunda opção para uma outra LE no ensino médio, percebe-se que a adoção da língua espanhola nesse mesmo currículo ainda é bem tímida porque as escolas já vinham carregando a língua inglesa no seu currículo.

2.2.6 Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (BRASIL, 1998;1999)

Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), deixamos exposto, logo de início, o motivo pelo qual utilizamos as versões de 1998 e 1999 respectivamente, uma vez que o primeiro situa-se no ensino fundamental, (BRASIL,1988), já o segundo, para o ensino médio (BRASIL, 1999), posto que, no desenrolar deste texto, desejamos abordá-los com a intencionalidade de integração dos textos a fim de melhor entendimento de quando estivermos dialogando sobre os conhecimentos de língua estrangeira moderna.

Logo na abordagem inicial dos Parâmetros Curriculares Nacionais ensino fundamental (1988) lemos que:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referenciais nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens a ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1988, p. 5)

Fazendo alusão ao exposto, percebe-se dentre todas as observações elencadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante, PCN, acima, para o ensino fundamental, destacamos que já havia um posicionamento bem definido a respeito do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Posto isto, fica evidente que todas as observações trazidas neste parâmetro são realmente valiosas para formação

integral do discente e para uma formação adulta, sobretudo, ao mundo do trabalho, como o mesmo preconiza (BRASIL, 1998, p. 15).

Assim, ao lermos na introdução dos PCN (BRASIL, 1999), abordando sobre o conhecimento de língua estrangeira moderna, nos deparamos com esse reconhecimento, qual citamos no parágrafo anterior, a saber:

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperaram, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo (BRASIL, 1999, p. 49).

Desde que a LDB (BRASIL, 1996) trouxe em seu itinerário a retomada das línguas estrangeiras modernas, colocando-as em grau de igualdade às demais disciplinas do currículo, a caminhada até os PCN (BRASIL, 1998;1999) é gradativamente voltada para uma importância, ou melhor, valorização deste componente, posto que assume uma relevância ímpar, ao passo que é inserida dentro de uma área de conhecimento, não mais estando como um apêndice ao texto.

O próprio texto dos PCN (BRASIL, 1999) confirma essa seriedade dada ao ensino de língua estrangeira uma área como campo de atuação seguindo o exemplo das demais disciplinas do currículo, pois

Integradas à Área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, as línguas estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimento essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (BRASIL, 1999, p. 49).

Os PCN (BRASIL, 1999) supracitado, vêm justamente para afirmar a integração deste componente com o todo das demais disciplinas encontradas no currículo, a língua estrangeira, doravante (LE) não é algo que se deva ignorar e deixá-la como parte periférica dentro do currículo. A LE deve permanecer como corpo integrante do todo na vida educacional do discente, visto que:

Ao figurarem inseridas numa grande área – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias -, assumem sua função intrínseca que, durante

muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens (BRASIL, 1999, p. 51).

Dessa forma, observa-se que foi trazida a LE ao debate e permitindo que esta seja visivelmente compactuada com o desejo que a própria LDB (BRASIL, 1996) abarcava no seu princípio do “pluralismo de idéias e concepções pedagógicas (BRASIL, 1996, Art.3º, Inciso III).

O documento, no caso PCN, (BRASIL, 1999) é tão rico em detalhes que, por vezes dá a atender que já desenhava um futuro diferente para o ensino de LE. Averiguamos essa característica ao lermos a respeito de seu posicionamento referente ao ensino médio “O ensino médio possui entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho.” (BRASIL, 1999, p. 54).

A partir desse pressuposto, acreditamos que os PCN (BRASIL, 1998;1999) desejam alertar para a importância da LE no currículo, conseqüentemente, para a vida do discente que se lançará para o mundo do trabalho, uma observação necessária a respeito de um novo olhar, maior valorização sobre a LE.

Pertinente salientar que no dia a dia não contemplamos visivelmente essa tomada de posicionamento no chão, na vivência da escola enquanto a importância da LE, ali a formação que se desenvolve é, por vezes, para se fazer uma prova, adquirir a nota, passar de ano. Não para que esse conhecimento adquirido abra janelas de oportunidades à vida.

Dado esse fato e retomando os PCN (BRASIL,1999) para o ensino médio lemos que:

É preciso observar a realidade local, conhecer a história da região e os interesses da clientela a quem se destina esse ensino, em suma: é preciso, agora, não mais adequar o aluno às características da escola, mas, sim, a escola as necessidades do aluno. (p. 54)

Os PCN (BRASIL, 1998;1999) foram um grande auxiliador para uma educação de LE mais eficaz e condizente com a vida e necessidades reais do cidadão, tanto no local, quanto no desejo além das fronteiras, no caso, compreendendo que o ensino aprendizagem deste componente LE não deveria

se dar de outra forma que não fosse contextualizada, focada na realidade daquele que estuda e vai fazer uso desse conhecimento.

Assim, desnudamos nestes dois documentos supracitados, (BRASIL, 1998;1999) as justificativas para um novo olhar de valorização e contextualização sobre a LE, colaborando com a comunidade escolar a se posicionar de maneira mais vigorosa sobre o ensino e o aprendizado de uma LE, sendo esta necessária como qualquer outra disciplina no currículo escolar.

2.2.7 Lei 11.161, Lei do Espanhol de 2005

Ao falarmos da lei 11.161(BRASIL, 2005), denominada lei do espanhol, faz-se necessário recordar o contexto político e social que o Brasil estava vivendo, uma vez que o início do século XXI foi um momento de maior visibilidade à língua espanhola a qual já vinha se desenhando desde a criação do mercado de livre comércio, Mercosul, 1991, bem como, a chegada de muitas empresas espanholas no país, como é o caso dos bancos Bilbao Vizcaya e o Santander, como também da Telefônica (SENDYCIAS, 2005, p. 20).

Arnoux (2014. p. 7) salientam que uma “construção de uma identidade e cidadania sul-americana” começou a ser desenhada algum tempo antes do tratado de Assunção que originou o Mercosul.

A respeito desta identidade e cidadania sul-americana, Arnoux vai salientar que:

Desde el protocolo de intenciones de los Ministros de Educación (1991), se insiste en la dimensión cultural de la integración, asentada en el origen común y en futuro que los países involucrados se comprometen alcanzar. Asimismo, los firmantes del protocolo declaran lo que ha ido reiterado en las posteriores declaraciones y acuerdos: el interés de difundir el aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur – español y portugués – a través de sistemas educativos; formales, no formales y informales; y acuerdan el desarrollo de programas educativos, entre otras, en el área de “formación de conciencia ciudadana favorable al proceso de integración”, lo que implica una valoración de la dimensión política. (ARNOUX, 2014, p. 42-43)

Arnoux, (2014, p.42-43) na citação supracitada, vem confirmar que a intenção voltada para uma dimensão cultural, pelo exposto, integra todos os envolvidos deste acordo, pois olham a partir dali para um futuro promissor para todos os países envolvidos, e ainda ressalta a importância da língua do Mercosul para fortalecer o mesmo acordo. Observamos como sendo a língua que nos une, no caso, a língua espanhola e a portuguesa.

A partir daí observa-se que as intenções dos ministros a respeito de tornar o aprendizado da língua espanhola e portuguesa, recordando, línguas oficiais do Mercosul, através dos sistemas educativos formais e informais, para uma integração e valorização da dimensão política, não é algo arquitetado ali, Garcia (1992, p. 31) já expunha que estes acordos já vinham sendo costurados há muito tempo antes, o autor citado salienta que desde a “ *Declaración de Iguazu*” em 30 de novembro de 1985, já se falava nesta conjuntura.

Corroborando a esse exposto, Sindycias (2005, p. 35) explicita que isto acarretou, de forma acentuada, uma verdadeira e espetacular demanda de cursos de espanhol pelo Brasil, a língua espanhola oportunizava mercado, assim, começa a desenhar, ou melhor, criar um lastro para uma política linguística que aproveitasse desse momento de integração a partir do Mercosul.

Tomando esse contexto político, social e cultural que desfrutava o Brasil, chegamos à publicação da lei 11.161 de 2005, a qual colocava a língua espanhola de maneira definitiva no currículo escolar, pois esta foi tomada no documento como língua obrigatória no ensino médio da educação básica e facultado ao ensino fundamental. (BRASIL, 2005).

Essa lei fez uma verdadeira turbulência na lei 9394 de 1996, (LDB) basta observarmos que aquela que constava neste documento como língua optativa, passa a ser obrigatória no currículo, uma novidade para LDB (1996), uma vez que o termo obrigatório é introduzido no documento para uma determinada língua estrangeira.

Porém, não é de negar que esta lei conduziu a língua espanhola a um lugar efetivo no espaço escolar (HIDALGO; VINHAS, 2021, p. 512), uma vez que o aluno poderia fazer a escolha desta língua estrangeira ao ingressar no ensino médio, haja vista que constava no currículo como obrigatória, sendo ao aluno facultativo a matrícula (BRASIL, 2005).

O próximo documento a espelhar a política linguística educacional, escolhida para compor a análise, é a BNCC (2017;2018), documento normativo e focal desta pesquisa que será apresentado no capítulo seguinte e analisado em maior profundidade na seção relativa à análise de dados.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

É no capítulo de metodologia que se demonstra as técnicas e procedimentos que conduzirão toda a pesquisa de forma sistemática e confiável, pois, é neste momento que o fundamental da pesquisa se apresenta, haja vista que por ele se identifica a condução de todo o trabalho, estudo, pesquisa e sua validade nos resultados.

É graças à metodologia que encontramos o caminho para pesquisa, ou melhor, “é a forma de proceder ao longo de um caminho” (TRUJILLO, 1982, p. 19), assim, todas as formas, delimitações, abordagens que se sucedem pelo caminho da pesquisa, se norteiam via a metodologia escolhida, portanto, e não fugindo a esta concepção e trazendo Gil (2008, p. 27) a este percurso, afirmamos que “o método é o caminho para se chegar a um determinado fim”.

Para tanto necessitamos de um “conjunto de conhecimentos intelectuais e técnicos” (GIL, 2008, p. 8), e, uma vez tendo posse desses procedimentos a metodologia se concretiza como o estudo da organização do caminho a tomar, no caso por onde se vai, para se chegar a um possível fim.

E, nesse percurso metodológico para pesquisa encontramos dois ramos para tal procedimento, que abrangem o “ramo da pedagogia, cuja preocupação é o estudo dos métodos mais adequados para transmissão do conhecimento; e ramo da metodologia científica e da pesquisa, que se ocupa do estudo analítico dos métodos de investigação” (ZANELLA, 2013, p. 22).

No caso específico, permanecemos com a segunda abordagem trazida pela autora supracitada, uma vez que os desdobramentos desta pesquisa se configuram através do procedimento analítico.

Busca-se retratar neste capítulo o planejamento de forma detalhada, os métodos e técnicas utilizadas para obter os resultados, para tanto, dividimos este capítulo em três seções, a saber: natureza da pesquisa, na qual delimitamos o cerne da pesquisa qualitativa e seus desdobramentos, passando à segunda seção com o intuito de debruçarmo-nos sobre o objeto que dá sentido a toda esta pesquisa, no caso, a BNCC, (BRASIL, 2017;2018). Em seguida, concluímos este capítulo explicando os métodos utilizados para chegar à análise que desejamos.

3.1 Natureza da Pesquisa

O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa documental, sendo que toda pesquisa surge de uma inquietação, um problema, buscando possíveis respostas. Para tanto, Gil (2008) diz que a pesquisa documental tem como entendimento

Procedimento racional e sistemático, que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são enumerados. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (p.17).

Apropriando-se deste entendimento, é delimitado cada momento específico do estudo sobre o objeto em questão, pois, ao se tratar de uma pesquisa qualitativa documental, esta, tal quais outros tipos de abordagens, busca encontrar, ou formular, novos conhecimentos, perceber outras maneiras de compreender os fenômenos estudados, até mesmo desvendar como esses fenômenos têm se desenvolvido em determinado momento. (SÁ-SILVA; ALMEIDA & GUINDANI, 2009).

Segundo Helder (2006, p.1), “a técnica documental vale-se de documentos originais” e por meios destes documentos busca-se retirar as informações necessárias para analisar, estudar, questionar o fenômeno.

Portanto,

O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível a qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinada época. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295)

E estando em posse desses documentos, faz-se necessário compreender o contexto histórico no qual foram escritos, por esse motivo a observância e exame desses mesmos documentos permitem uma melhor

tomada de posicionamento por parte do pesquisador, que na falta desses, encontram dificuldades em adquirir os vestígios supracitados, os vestígios necessários que devem conter a pesquisa documental.

Podemos expandir um pouco mais a respeito, da pesquisa documental, baseando-nos em Lüdke e André (1986), Alves-Mazotti (2000) e Oliveira (2007), pois esses denominam documentos como quaisquer materiais escritos que permitam, ou tenham possibilidade de ser usados como fonte para tratamento, ou análise que deem sentido às informações necessárias. Em consonância com esses autores, esta pesquisa analisa além dos documentos oficiais apresentados na seção 2.2 analisamos também a BNCC (BRASIL, 2017; 2018), documento que será considerado a seguir em busca de informações que elucidem a pergunta de pesquisa deste trabalho.

3.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017; 2018)

Antes de adentrarmos propriamente nos dois documentos oficiais que atualmente regem a educação brasileira, observa-se a necessidade de revisitar o histórico, ainda que de maneira breve, das versões preliminares da Base Nacional Comum Curricular que consta no *site* do Ministério da Educação. (BRASIL, 2015)

Para tanto, iniciamos essa abordagem no ano de 2015, mais especificamente em 16 de setembro quando foi divulgada a 1ª versão da BNCC. Logo na sua apresentação, o então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, explana que:

A base é a base. Ou melhor, dizendo: a Base Nacional Comum Curricular, prevista na Constituição para o ensino fundamental e ampliada, no Plano Nacional de Educação, para o ensino médio, é a base para renovação e aprimoramento da educação básica como um todo. E, como se tornou mais ou menos consensual que sem um forte investimento na educação básica o País não atenderá aos desafios da formação pessoal, profissional e cidadã de seus jovens, a Base Nacional Comum Curricular assume um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação, do Brasil (BRASIL, 2015, p.2)

Nesse sentido, pode-se dizer que a Base Nacional Comum Curricular nasce como um farol a todo projeto de educação no território nacional. É como um luzeiro à escuridão, ou como uma placa de trânsito, indicando com segurança o caminho a tomar.

Ainda podemos perceber, de acordo com essa 1ª versão, que a BNCC (2015), permeia toda diretriz educacional desde seus desafios até seu aprimoramento, com um olhar de valorização e superação desses desafios encontrados até o presente momento na educação nacional. Para tanto, ao depararmos no componente de língua estrangeira moderna a BNCC (BRASIL, 2015) salienta que:

Entende-se, ainda, como desafio, a articulação entre línguas estrangeiras, tendo-se em vista a pluralidade das ofertas possíveis, não se restringindo apenas ao Inglês e ao Espanhol. Para tanto, é importante que cada comunidade escolar possa, a partir de discussão informada e subsidiada pelas secretarias de educação locais, escolher as línguas estrangeiras a serem ministradas, levando em conta as realidades locais específicas, a exemplo dos contatos com outras línguas em regiões de fronteira, em comunidades étnicas de imigração, em comunidades indígenas, entre outras (BRASIL, 2015, p. 68).

Observa-se que para superação dos desafios esboçados nessa versão da BNCC (BRASIL, 2015) há uma sinalização para uma maior autonomia das secretarias de educação, a partir do diálogo com as comunidades, a respeito de qual língua estrangeira moderna engendrar no currículo local. Não necessariamente se findando apenas em duas especificidades de idiomas.

Continuando nessa mesma versão, chama-nos a atenção sua objetividade ao especificar a validade da língua estrangeira moderna no ensino médio ao dizer que:

No Ensino Médio, enfatiza-se a compreensão de que as línguas nos constituem como sujeitos e que expressam valores que são construídos nas práticas sociais. Nessa etapa, amplia-se a vivência com a(s) língua(s) em estudo nas diferentes práticas sociais e aprofunda-se a reflexão sobre as relações entre língua, cultura, política e sociedade. Cabe, ainda, a reflexão crítica e criativa sobre a participação em ações em que o sujeito está inserido ou deseja inserir-se e os modos como essa inserção pode ser concretizada em diferentes línguas e variedades linguísticas (BRASIL, 2015, p. 69).

É visível a importância trazida nessa versão da língua estrangeira moderna, ao abordá-la não apenas como um apêndice da educação, mas com um significado e contextualização para sua efetivação no currículo.

Para tanto, visando uma melhor estruturação para o componente curricular de língua estrangeira moderna, dentro do currículo escolar, são enumerados seis objetivos, os quais nortearão todas as atividades construídas, partilhadas e vivenciadas na escola, a saber: prática da vida cotidiana; práticas interculturais; práticas político-cidadãs; práticas investigativas; práticas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação e prática do trabalho (BRASIL, 2015, p. 69-70).

Assim a BNCC (BRASIL, 2015), no componente curricular de língua estrangeira moderna, comunga de uma experiência para o desenvolvimento de uma pedagogia voltada para uma interdisciplinaridade, uma vez que seus objetivos estão inter-relacionados, buscando assim uma integração dos conteúdos com as demais áreas do saber experienciados pelo ambiente escolar e pela vivência em sociedade.

Caminhando um pouco mais nesse percurso histórico da BNCC, nos encontramos no período de 02 a 15 de dezembro de 2015, quando aconteceu uma grande mobilização para a discussão do documento preliminar. Após essa mobilização denominada dia D, em 03 de maio de 2016 é apresentada a 2ª versão da BNCC, pelo Ministro da Educação Aloísio Mercadante (BRASIL, 2015).

A versão da BNCC (BRASIL, 2016), logo na sua introdução demarca seu itinerário e limites, bem como, as contribuições que devem abarcar os entes federados em sua constituição ao dizer que:

Dado seu caráter de construção participativa, espera-se que a BNCC seja balizadora do direito dos/as estudantes da Educação Básica, numa perspectiva inclusiva, de aprender e de se desenvolver. Uma base comum curricular, documento de caráter normativo, é referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes. Para tal, precisa estar articulada a um conjunto de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, que permitam a efetivação de princípios, metas e objetivos em torno dos quais se organiza (BRASIL, 2016, p. 25).

Uma vez que o documento em questão denota a participação do todo nacional devido à abertura de debates com os agentes, sejam eles discentes ou docentes e sociedade organizada, o currículo que se espera a partir desses debates é um currículo inclusivo e de visibilidade integrativa, voltado para um sistema organizado, promotor de uma educação democrática e de valorização dos agentes envolvidos no dia a dia da educação.

Continuando na versão supracitada, ao falar sobre a língua estrangeira moderna no ensino médio, o texto apresenta-se exemplificando que o ensino médio é um momento salutar ao discente para ampliar sua autonomia para participar nas práticas sociais (BRASIL, 2016, p. 514), mostrando a capacidade de síntese, denotando esse momento como ímpar para aprofundar no conhecimento de mundo trazendo suas vivências e aprendizados até ali construídos.

Dado esse fato, o componente de língua estrangeira moderna, na versão da BNCC (BRASIL, 2016) salienta que:

Ao dar continuidade à aprendizagem da língua estrangeira que estudou no Ensino Fundamental e/ou iniciar os estudos em outra língua, o/a estudante poderá usar a(s) língua(s) para aprofundar a compreensão sobre o mundo diverso em que se vive, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, ampliando as capacidades discursivas também em outra(s) língua(s) para assumir posições de autoria e protagonismo na vida social cidadã (p. 515).

É importante observar que o discente a partir da experiência de língua estrangeira vivenciada no ensino fundamental, passando ao ensino médio ele continua seu percurso naquela língua já conhecida, ou pode adentrar em outra língua para aprofundar o conhecimento em língua estrangeira, segundo essa versão da BNCC. Portanto, aprofundando a visão de mundo, por meio da aquisição de conhecimento em língua estrangeira, o discente abre-se a uma experiência mais ampla como cidadão e assume posições mais críticas e autônomas na sociedade.

Mais à frente, nos dias de 23 de junho a 10 de agosto de 2016, aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação, doravante, (Consed) e a União Nacional dos

Dirigentes Municipais de Educação, doravante, (Undime) promoveram esses seminários (BRASIL, 2016).

Sobre esses seminários estaduais, em sua organização, o *site* do Ministério da Educação traz os seguintes dados:

27 seminários estaduais; 9.275 participantes; 8 semanas; mais de 50 palestras; 27 plenárias de consolidação; 25% participantes região norte; 37% participantes região nordeste; 15% participantes região centro-oeste; 13% participantes região sudeste e 10% participantes região sul (BRASIL, 2016)

Esses dados, portanto, indicam uma participação efetiva de muitas vozes, opiniões e discussões no debate da 2ª versão da BNCC (BRASIL, 2016).

Após esse período, em agosto de 2016, dá-se início à redação da terceira versão da BNCC, de maneira colaborativa com especialistas e, em abril de 2017 foi entregue pelo MEC, a versão final da Base Nacional Comum Curricular ao Conselho Nacional de Educação para que pudesse elaborar os pareceres sobre a BNCC (BRASIL, 2017).

Continuando o percurso para concretização desse documento, em 20 de dezembro de 2017 foi homologada pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho a Base Nacional Comum Curricular nos seguintes termos:

Art. 1- Fica homologado o Parecer CNE/CP n- 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (BRASIL, 2017, p.1)

Em seguida, no dia 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a resolução, no *site* do Ministério da Educação (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>) a qual institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular para o ensino infantil e fundamental, nos seguintes termos.

Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (*) Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. (BRASIL, 2017)

Dessa forma, essa resolução apresenta sua observância aos debates e participação dos tantos agentes envolvidos na elaboração, discussão e revisão da Base Nacional Comum Curricular e, a partir desse olhar, determina sua publicação e dá ao MEC o prazo de 30 dias para editar o documento técnico, contendo a forma final da BNCC.

Ao publicar a BNCC (BRASIL, 2017), o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, fazendo a apresentação da Base Nacional Comum Curricular, no caso, para o ensino infantil, fundamental e médio, expõe que o “Brasil inicia uma nova era na educação, se alinhando com os melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo” (BRASIL, 2017, p. 7).

Em suas palavras, o Ministro refere-se à BNCC nos seguintes termos:

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (BRASIL, 2017, p. 7)

Com o sentido de pluralidade que abarca, o documento referencia todo o caminho para a educação básica, ensino infantil, fundamental e médio. Dessa forma, é interessante salientar que esse documento, depois das palavras do Ministro da Educação na apresentação, revela, na parte introdutória, que o documento carrega em si um “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 9).

Para esse desenvolvimento essencial, são enumeradas as competências gerais, sendo estas a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida

cotidiana no pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017 p. 10).

Para tanto a BNCC (BRASIL, 2017) elenca competências gerais, as quais dão suporte a todo o fazer da Base. Aqui registramos de maneira sucinta como a BNCC citada, as predispõem: valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos; exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências; valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais; utilizar diferentes linguagens; compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica e ética; valorizar a diversidade de saberes; Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis; Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional; Exercitar a empatia, o diálogo e no décimo, agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 11-12).

No horizonte dessas competências e para seu desenvolvimento a BNCC (BRASIL, 2017) organiza-se em uma estruturação que dê condições reais para efetivação desses objetivos. Para tanto, logo no início quando expõem sobre a estrutura da BNCC (BRASIL, 2017), o documento deixa claro que a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 25).

O infográfico a seguir, expõe essa estrutura da educação básica ao demonstrar como estão divididas as etapas, tanto do ensino infantil, quanto do fundamental.

Figura 1 - Estrutura da educação básica



FONTE: (BRASIL, 2017)

Seguindo o itinerário desta dissertação, uma vez que o foco desta pesquisa consiste na área de linguagem, especificamente língua estrangeira, a BNCC (BRASIL, 2017) ao referir-se, ao ensino fundamental na área supracitada, apresenta-se da seguinte forma:

Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2017, p. 63)

Afirma-se na BNCC (BRASIL, 2017) que o ensino fundamental, na área de linguagens tem como centro a continuação da ampliação dos conhecimentos adquiridos no ensino infantil, passando a incluir a aprendizagem de língua inglesa nos anos finais desse seguimento (Brasil, 2017, p. 63).

Recordamos que constava na lei 13415¹¹ de 16 de fevereiro de 2017, sancionada pelo então presidente da República, Michel Temer, a qual traz no artigo 35, § 4º a obrigatoriedade do estudo da língua inglesa, podendo ofertar outras línguas estrangeiras em caráter optativo, preferencialmente o espanhol. (BRASIL, 2017).

Com a homologação da BNCC (BRASIL, 2017) em 21 de dezembro de 2017 referentes às etapas da educação infantil e do ensino fundamental e sua publicação, como citada nos parágrafos anteriores, o MEC dá início à elaboração do documento para a etapa do ensino médio, sendo reformulado ao longo de 2018, o qual recebeu mais de 44 mil contribuições. (BRASIL, 2017).

No dia 02 de agosto de 2018, as escolas de todo Brasil se mobilizam para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do ensino médio, havendo criação de comitês de debates para professores, gestores e técnicos da educação, preenchimento de formulário online, sugerindo melhorias para o documento.

Depois desse curto período de discussão, foi aprovado pelo CNE em 4 de dezembro de 2018 e em 14 de dezembro desse mesmo ano, o Ministro da Educação, Rossiele Soares homologou o documento e o Brasil passa a ter uma Base com as aprendizagens previstas para toda educação básica (BRASIL, 2017b).

Assim, a BNCC (BRASIL, 2018) ensino médio, focaliza sua atenção na etapa final da educação básica, uma vez que é nessa fase que se encontra o gargalo na garantia do direito à educação, quer dizer, a permanência do discente na escola, portanto, é nesse momento que se faz mais urgente

¹¹ Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

“garantir as aprendizagens dos estudantes, respondendo as suas demandas presentes e futuras” (BRASIL, 2018, p. 461).

Dentre tantas demandas, a BNCC (BRASIL, 2018) enumera que a escola tem que ser um lugar de acolhimento à diversidade, defendendo seu protagonismo e permitindo ao estudante definir seu projeto de vida. Assim, o ensino médio, deverá propiciar às aprendizagens necessárias para uma leitura da realidade e o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade, pois, preparar para essa realidade é fazer da escola um lugar que acolha a juventude estando comprometida com uma educação integral que lance esse estudante a desenvolver seu projeto de vida alicerçado a partir dos conhecimentos adquiridos e aprofundados no ambiente escolar (BRASIL, 2018, p. 463-464).

Sobre essas aprendizagens, a BNCC (BRASIL, 2018) ensino médio, as definem em áreas do conhecimento a saber: linguagens e suas tecnologias; matemáticas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas (BNCC, 2018, p. 469).

Nesse contexto, dentro daquilo que foi delimitado como recorte para esta pesquisa em particular (não que as demais áreas não sejam de tamanha importância e dignas de estudos) o olhar, como já sinalizado, volta-se à língua estrangeira moderna, assim, área de linguagem e suas tecnologias.

Ao adentrarmos na área de linguagens e suas tecnologias, logo na sua introdução nos deparamos com uma breve introdução que situa o leitor nas disciplinas que contêm, ou melhor, são amparadas por essa área: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa. Para tanto, prevê que estudantes desenvolvam competências e habilidades (...) para sua formação integral (BRASIL, 2018, p. 481)

Relativo ao componente curricular de Língua Estrangeira Moderna a BNCC (BRASIL, 2018) preconiza:

[...] por sua vez, que a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º), continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca, como definido pela BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais (p. 484).

Para justificar essa abordagem da língua inglesa como componente obrigatório, a BNCC (BRASIL, 2018) afirma que:

As aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com as críticas, entre outras ações. Desse modo eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento (p. 485)

Podemos notar que esse documento afirma a obrigatoriedade da língua inglesa como componente curricular. Assim, temos oficialmente aprovados esses dois documentos de uso contínuo e obrigatório denominado Base Nacional Comum Curricular para que as escolas das redes públicas e privadas de todo o país se debruçam sobre suas páginas, orientem sua conduta e usufruam ao máximo de suas diretrizes educacionais que regerão a educação básica no país pelos próximos anos.

3.3 Procedimentos da análise de dados

Nesta pesquisa recorreremos aos documentos oficiais da educação, os quais já foram revelados no referencial teórico, a saber: Reforma Capanema (BRASIL, 1942); LDB (BRASIL, 1961;1971;1996); Resolução 58, (BRASIL, 1976) os PCN (BRASIL, 1998;1999); Lei 11.161, lei do espanhol, (BRASIL, 2005) que trazem no seu desenrolar os textos relacionados à aquisição da língua espanhola dentro do currículo escolar no passar dos anos. Para tanto, foi feita uma extensa busca via meios eletrônicos e físicos, desses documentos, posterior fichamento com as anotações pertinentes ao foco da pesquisa, assim, buscando analisar os discursos que justificam o apagamento da língua espanhola na BNCC (BRASIL, 2017; 2018). Isto posto, buscamos obter a resposta à pergunta que inquieta toda esta pesquisa: de que forma os discursos presentes na política linguística educacional retratam o apagamento da língua espanhola da BNCC (2017; 2018)? Para tanto, executamos a interpretação dos dados coletados, na base teórica, já apresentados neste trabalho e citados acima: leis, documentos e resoluções, bem como, minha interpretação vivencial como professor de língua espanhola.

Assim sendo e, seguindo as orientações encontradas em Franco (2008, p. 26), pudemos entender que “o investigador tem seu próprio processo de decodificação e por meio dele analisa, infere e elabora interpretações acerca do processo de codificação do produtor”, portanto, justificando a interferência nos dados a partir da experiência vivencial em sala de.

Para analisar os dados utilizamos os pressupostos metodológicos da análise de conteúdo trazidos por Bardin, posto que esta autora salienta que “o objetivo da análise de conteúdo é a palavra, isto é, o aspecto individual e atual (e, atos)¹² da linguagem (BARDIN, 2016, p. 43).

Para tanto, Bardin explica que uma vez se utilizando da análise de conteúdo faz-se necessário, pois:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimento relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens) (BARDIN, 2016, p. 42).

Uma vez assumindo essa característica e em consonância com o entendimento de Bardin (2016, p. 44) a “análise de conteúdo busca o que está por trás das palavras da língua”, é uma busca de outras realidades através das mensagens.

“A análise de conteúdo trabalha a fala, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis” (BARDIN, 2016, p. 49), uma vez que seu foco é qualificar as vivências do sujeito, bem como suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos. Ou seja, “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2016, p. 150). Dessa forma a explicação do conteúdo acontece de maneira mais sóbria, e coerente conduzida pela análise qualitativa.

No entanto, em muitos casos, o trabalho do analista é orientado por hipóteses implícitas. Daí é preciso destacar a importância que as interpretações latentes passam a ter no âmbito do processo de análise

¹² Bardin (2016, p. 49) vai explicar que o ato é a fala, isto é, o aspecto individual da linguagem.

de conteúdo. São interpretações que não estão, estritamente, ancoradas nas mensagens emitidas. Mas, mesmo não estando presentes nas mensagens a serem analisadas, devem ser consideradas como informações extremamente relevantes uma vez que, além do recurso à dedução e, muitas vezes, à hermenêutica dos sentidos dos textos concentram a possibilidade de fornecer interpretações complementares entre a dedução e os mecanismos de indução, passam a se construir em elementos úteis experimentação de novas hipóteses (FRANCO, 2008, p. 57).

Portanto, essa análise da produção envolve entender o momento histórico e social em que as mensagens foram produzidas e que os elementos a considerar para a análise são os elementos lexicais, frases, sentenças, denominadas unidades de análise, a saber: unidades de registro e unidades de contexto, estas consideradas, segundo Franco, (2008, p.40) “o pano de fundo que imprime significado às Unidades de Análise.

4. A UNIDADE DE ANÁLISE

A unidade de análise funciona como um importante passo para a análise de conteúdo, nesta a mensagem será fragmentada, deliberando categorias. Franco (2008) e Bardin (2016) vão nomear dois tipos de unidade de análise na unidade de conteúdo, apontando-os como; unidade de registro e unidade de contexto.

A unidade de registro é apontada como “a menor parte de conteúdo cuja ocorrência é registrada”, (FRANCO, 2008, p. 41). Já a unidade de contexto aponta para “parte mais ampla do conteúdo analisado” (FRANCO, 2008, p. 46), contudo, deve-se observar esta análise com muito cuidado e atenção, uma vez que sua interpretação estabelece conceitos distintos entre sentido e significado.

A respeito destes dois termos citados, Mendes (2018) salienta que

O significado é de cunho objetivo, compreende-se a partir das suas características definidoras com seu corpo de significação. Por sua vez, o sentido implica a atribuição de um significado pessoal ao objeto, pautada por práticas sociais subjetivas, valorativas, emocionais, necessariamente contextualizadas (p. 8).

Oportuniza-se interpretar, a partir do supracitado, que o significado é de abrangência ampla, já o sentido, remete-se ao individual, quer dizer, é o subjetivo de acordo com suas vivências sociais. Assim, tanto um, quanto outro perpassará pela contextualização, e a partir desta contextualização pode-se ter uma perfeita aplicação da análise de conteúdo.

Em outras palavras poderíamos inferir que tanto um conceito, quanto o outro, no caso, significado e sentido, estão imbricados pela linguagem, a qual entendemos como:

Construção real de toda sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo internacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2008, p. 13).

É pertinente levar em consideração esse recorte predito, uma vez que é nesta representação histórica e social que fazemos todo desdobramento desta pesquisa e almejamos chegar a um resultado.

Seguindo o mesmo contexto, encontramos também em Bardin (2016, p. 134) que a “unidade de registro é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base”. Sendo esta unidade de base, “o tema a palavra ou a frase”.

Por tema, Bardin (2016, p. 135) diz que enquanto “unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte” não havendo definição de análise temática da mesma forma que há unidade linguística. Ou citando novamente Franco (2008, p. 42) explica que o tema consiste em uma “asserção sobre um determinado assunto”, podendo ser representado por uma simples oração, como por um conjunto de orações, ou ainda por um parágrafo.

Retomando Bardin (2016, p.134) para entendimento de palavra ou frase, a autora vai orientar que todas as palavras podem ser levadas em consideração, referente à unidade de análise, ou reter-se em palavras-chave, ou palavras-tema, ou ainda analisar as categorias de palavras, sejam elas substantivos, adjetivos, verbos etc.

Portanto, neste trabalho utilizou-se da unidade de contexto, com o intuito de se adequar de maneira mais próxima possível à resposta a pergunta norteadora desta dissertação.

Para que o leitor entenda os caminhos percorridos na análise de dados, demonstro a seguir, os documentos referenciais utilizados na análise e como foram criadas as categorias.

Quadro 1 – Documentos e categorias de análise

Documento: Marco referencial	Categorias de análises: Aparecimento /apagamento
1919 lei 3. 674 - Colégio Dom Pedro II	Aparecimento do espanhol
1925 Reforma do ensino secundário	Apagamento do espanhol
1942 Reforma Capanema	Aparecimento do espanhol
Lei Diretrizes e Bases (LDB, 1961)	Apagamento do espanhol
Lei Diretrizes e Bases (LDB, 1971)	Apagamento do espanhol
1976 Resolução 58	Apagamento do espanhol
Lei Diretrizes e Bases (LDB, 1996)	Apagamento do espanhol
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998/1999)	Aparecimento do espanhol

Lei do espanhol 11.161 (2005)	Aparecimento do espanhol
Lei 13.415 (BNCC, 2017)	Apagamento do espanhol
Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018)	Apagamento do espanhol

Fonte: autoria do pesquisador

Uma vez que se demonstra no quadro 1 a indicação dos documentos utilizados para a análise e as respectivas categorias encontradas na análise de cada documento, explicaremos a seguir como chegamos às unidades de registro e de conteúdo, para denominar as categorias. Para esta explanação tomamos um trecho dos PCN (BRASIL, 1999). Observemo-lo:

É preciso reconsiderar, de maneira geral, a concepção de ensino e, em particular, a concepção de línguas estrangeiras(...). Um deles diz respeito ao monopólio linguístico que dominou nas últimas décadas, em especial nas escolas públicas. Sem dúvida, a aprendizagem da língua inglesa é fundamental no mundo moderno, porém, essa não deve ser a única possibilidade a ser oferecida ao aluno. (p. 52).

Na citação supracitada, referente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), podemos entender no conteúdo abordado que há uma clara ideia de oposição aos termos enumerados, ou seja, ao mencionar-se “monopólio linguístico”, essa ideia e logo é contraposta pela conjunção adversativa, “porém”. Dessa forma, compreendemos que mesmo reconhecendo a importância da língua inglesa para o ensino, abre-se uma oposição à possibilidade de haver apenas uma língua estrangeira no currículo, no caso, o inglês.

Em seguida, no mesmo documento, encontramos a seguinte citação:

Não se deve pensar numa espécie de unificação do ensino, mas sim, no atendimento às diversidades, aos interesses locais e a necessidade do mercado de trabalho (...), o ensino médio possui, entre outras funções um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não pode ser ignorado tal contexto, na medida no que o Brasil atual, é de domínio público a grande importância do que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas. (BRASIL, 1999, p. 54).

Ao equiparar na citação acima a “grande importância do inglês e o espanhol” observamos que o substantivo já carrega consigo o significado de

algo com valorização e acompanhado pelo adjetivo, traz a ideia de ser mais que o normal, o simples. Assim, portanto o PCN (BRASIL, 1999) abre a possibilidade de adesão não apenas de uma língua estrangeira no currículo como sendo esta melhor que aquela, todavia, viabiliza o inglês e o espanhol colocando-as em pé de igualdade enquanto línguas estrangeiras, uma vez que ambas servem ao mundo do trabalho, a vida profissional das pessoas.

Seguindo essas ocorrências, entendemos que o monopólio linguístico do inglês fez com que acontecesse o “apagamento do espanhol” – daí a categoria “apagamento” usada na análise de dados.

Ao observarmos, a oposição que segue a “monopólio linguístico”, a frase “a grande importância do inglês e o espanhol”, pudemos evidenciar não só a derrubada de um determinado domínio, mas também, a paridade entre essas duas línguas, uma vez que é dada visibilidade e valorização à língua espanhola no documento (BRASIL, 1999), desencadeando assim a segunda categoria, abordada na análise de dados, denominada de “aparecimento da língua espanhola”.

Recordamos e faz-se bem explicar que os PCN (BRASIL, 1998;1999) não são leis para efetivação na educação básica, todavia, caminhos para melhor adesão e comprometimento com as diretrizes educacionais em vigor.

Uma vez tendo explicado como delineou-se as duas categorias da análise de dados, partiremos agora especificamente para esse capítulo.

5. APRESENTAÇÃO É DISCUSSÃO DA ANÁLISE DE DADOS

Contemplando o referencial teórico desta dissertação, aliado aos documentos apresentados na seção 2.2 e a BNCC (2017; 2018), procedeu-se a sua análise, com o intuito de auxílio para poder discorrer sobre os resultados desta análise e, assim, encontrar sustentação para os objetivos desta pesquisa, conseqüentemente, resposta à pergunta que perpassa todo este trabalho: de que forma os discursos presentes na política linguística educacional retratam o apagamento da língua espanhola da BNCC (2017; 2018)?

Busquei na análise de dados, como elucida Bardin (2016, p. 148), “classificar elementos em categorias”. Para tanto, adotei neste capítulo duas categorias, a saber: 1 - o aparecimento da língua espanhola; 2 - o apagamento da língua espanhola como exemplificado na seção anterior. Essas duas categorias estão agregadas às duas subseções demarcadas a seguir sob os títulos de: anos dourados para a língua espanhola e a deterioração da língua espanhola.

5.1 Anos dourados para língua espanhola

Nesta seção será demonstrado através dos documentos que apresentamos a seguir, o que foi denominado de os anos dourados para a língua espanhola na educação brasileira, ou seja, seu aparecimento como disciplina dentro do currículo escolar. Para tanto, preparamos um quadro a seguir que faz essa marcação documental. Em seguida, trabalharemos a interpretação dos referidos documentos, em sintonia com a análise de conteúdo que perpassa toda esta seção.

Quadro 2 – 1ª categoria: aparecimento do espanhol

Lei 3. 674 - Colégio Pedro II (1919)	Aparecimento do espanhol
Lei 4.224 Reforma Capanema (1942)	Aparecimento do espanhol
Parâmetros Curriculares Nacionais (1999)	Aparecimento do espanhol
Lei do espanhol 11.161 (2005)	Aparecimento do espanhol

Fonte: autoria do pesquisador

Como demarcado no quadro acima, o ano de 1919 marcou a implantação da cátedra de espanhol no colégio Pedro II, assim, recorremos a lei 3. 674 (BRASIL, 1919) a qual apresentamos o recorte a seguir:

Artigo 2º nº 23 Subvenção a instituto de ensino: Augementada de 9:600\$ a do collegio Pedro II, para attender a despesas com criação da cadeira de hespanhol em aquelle collegio, em reciprocidade ao acto idêntico da República do Uruguay¹³. (BRASIL, 1919)

Entendemos, a partir da lei supracitada, o estilo colaborativo que fez com que o Brasil aderisse a introdução da língua espanhola no colégio Pedro II em 1919, uma vez que o Uruguai contava com uma cátedra de língua portuguesa no seu sistema educacional, o Brasil, por sua vez, em um ato de “reciprocidade”, retribuição àquela nação, adota a língua espanhola, fazendo com que o espanhol começasse a fazer parte, como uma disciplina a ser estudada dentro do currículo no colégio Pedro II, colégio esse que servia de matriz educacional à época a todo o país.

Faz-se necessário comentar que o colégio Pedro II, foi “concebido para ser o centro difusor das ideias educacionais pelo país relativas ao ensino secundário, exerceu esse papel desde sua criação até meados do século XX (VECHIA, 2003, p. 27). Assim sendo, essa reciprocidade tem uma conotação de uma política linguística, como fala Rajagopalan “o fato é que política linguística e planejamento linguístico, são, sem sobra de dúvidas, questões que envolvem interferência proposital no destino de uma língua” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 14). Na própria citação anterior, ao recorrer a palavra “subvenção¹⁴”, podemos inferir que se interessa ao governo o discurso do aparecimento de uma determinada língua estrangeira, ele faz investimento, incentivo, promove subsídios.

Assim, além da palavra “reciprocidade, aparece o adjetivo agregado a “idêntica”, quer dizer rigorosamente, logo, infere-se uma abertura não somente

¹³ O texto escrito segue a grafia do referido documento à época. (BRASIL, 1919)

¹⁴ Valor ou ajuda atribuída pelos poderes governos e/ou públicos; Incentivo; subsídio; patrocínio; ajuda de custo. <https://www.dicio.com.br/subvencao/>

linguística, mas cultural em um nível de parcerias, acredita-se até mercadológica e social.

Portanto, no ano de 1942, com a Reforma Capenama, Decreto-lei 4.244¹⁵ (BRASIL, 1942), lei orgânica do ensino secundário, temos novamente o surgimento do espanhol.

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)

Observa-se que a referida Reforma busca valorizar a língua espanhola “introduz no grupo das línguas vivas” não separa grupos, ou a deixa como optativa, o espanhol retorna ao currículo com vigor, “é o espanhol a língua nacional do maior número de países americanos”. Percebe-se que na Reforma Capanema o espanhol é engendrado como tendo uma grande relevância para o ensino, conseqüentemente a aprendizagem e valorização das nações fronteiriças.

Seguindo na categoria “aparecimento da língua espanhola”, ainda que fosse como orientação à educação básica, como no caso dos PCN (BRASIL,1999). Chama-nos a atenção os seguintes pontos:

É imprescindível restituir ao ensino médio o seu papel de formador. Para tanto, é preciso reconsiderar, de maneira geral, a concepção de ensino e, em particular, a concepção de ensino de línguas estrangeiras, vários pontos merecem atenção, um deles é o monopólio linguístico (p. 52).

¹⁵ Câmara dos deputados. Legislação. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Texto original da exposição de motivos. Rio de Janeiro, 1 de abril de 1942. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>

O adjetivo, atributo, qualidade, “imprescindível¹⁶” acompanhado de um verbo “restituir¹⁷”, um verbo transitivo direto, o qual traz um entendimento, necessidade de que algo seja repostado, uma vez encontrados no texto dos PCN (BRASIL, 1999), abordado acima, leva ao ensino médio a importância salutar, da derrocada sobre o “monopólio¹⁸”, substantivo que indica controle absoluto, poder, domínio, portanto, espera-se que com essas junções o ensino médio seja livre de toda e qualquer hegemonia de língua estrangeira.

Sem dúvidas a aprendizagem da língua inglesa é fundamental, mas essa não deve ser a única possibilidade a ser oferecida ao aluno. (BRASIL, 1999, p. 52).

Notamos no enunciado da citação acima uma afirmação “ a língua inglesa é fundamental” explana de maneira direta, significativa a importância dada ao a essa língua estrangeira no currículo, todavia, ao encontra-se com uma conjunção adversativa, “ mas” estabelecendo uma relação de oposição, e em seguida um adverbio de negação, “ Não”, esta formação com as palavras deixa explícito que não é ocultar, apagar a importância de outras possibilidades língua estrangeiras no currículo, mesmo porque isso não interessa à nossa pesquisa, porém, desta forma, os PCN (BRASIL, 1999) se apresentam como que atento ao apagamento que os documentos anteriores vinham dando à questão de ensino de língua estrangeira na educação básica.

Torna-se imprescindível incorporar as necessidades das realidades ao currículo escolar de forma que os alunos tenham acesso no ensino médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho. (BRASIL, 1999, p. 54)

É nos PCN, que pela primeira vez depois da LDB (BRASIL, 1961; 1971; 1996) que um documento oficial da educação nacional usa nos seus termos a língua espanhola com o mesmo critério de importância e valorização que o

¹⁶ <https://www.dicio.com.br/imprescritivel/>

¹⁷ <https://www.dicio.com.br/restituir/>

¹⁸ <https://www.dicio.com.br/monopolio/>

inglês. Isto é provado no termo explanado na citação acima, contudo, fica mais evidente ao determina-la como “imprescindível” quer dizer, algo que não deve ficar a parte, não deve faltar, não deve ocultar-se. A língua espanhola é tratada como uma língua de possibilidades ao “mercado de trabalho”, posto isto, percebe-se o valor mercadológico que é aferido ao espanhol. Não é segunda opção, é língua em mesmo pé de igualdade ao inglês, logo aferindo-lhe, tal qual o inglês, um *status*.

Mostram-se tão atualizados os PCN (BRASIL, 1999), que ao ressaltar a importância dada ao ensino de língua estrangeira, afirmam que:

Em suma, é preciso agora, não mais adequar o aluno às características da escola mas, sim, a escola às necessidades da comunidade. (BRASIL, 1999, p.54).

Esta visibilidade trazida no documento supracitado, está vinculada à observância da realidade local “não mais “adequar”, moldar, fazer com que se adapte, o aluno à escola, mas sim, a escola ao aluno”. Percebe-se dessa maneira a vinculação da política linguística, como alerta Rajagopalan “Política linguística concerne todas aquelas questões que dizem respeito ao papel que a língua exerce em definir os povos e consolidar as nações no mundo” (RAJAGOPALA, 2013, p. 28).

Esse enunciado, acima, demonstra um nível de sensibilidade necessária à educação, posto que, num país continental como o Brasil, com tantos estados, entre eles: Rio Grande do Sul, Acre, Roraima, Mato Grosso, Paraná e Santa Catarina, que fazem fronteiras com países que falam o espanhol, abre-se a possibilidade de uma maior valorização à língua espanhola, de verdade, ao escutar as demandas nacionais, culturais e mercadológicas, as quais nos aproximam como nações com fronteiras tão imbricadas e envolvidas no Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

Outro ponto referente ao aparecimento do espanhol foi a lei 11.161 denominada lei do espanhol (BRASIL, 2005), que vem, de certa forma, corroborar a ideia dos PCN, citado recentemente neste texto. A referida lei determinava que no sistema de ensino nacional, a língua espanhola passaria a ser de oferta obrigatória para a escola e de matrícula facultativa para o aluno.

Art. 1o O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio (BRASIL, 2005).

A oferta da língua espanhola chega como marca duradoura, uma vez que o discurso na lei traz “oferta obrigatória pela escola”, quer dizer que a escola deverá conter no currículo do ensino médio esta disciplina, contudo, ao aluno é de oferta optativa, ou seja, o aluno escolhe a língua espanhola, ou outra língua estrangeira que a escola oferecer. A língua espanhola não é a única no currículo, ela passa a ser mais uma opção, citando a LDB (BRASIL, 1996, Art. 35, § 4º) que preconizava a “obrigatoriedade do inglês, podendo haver outra língua em caráter optativo, preferencialmente o espanhol”, contudo, dessa vez, a escola é obrigada a tê-la na sua grade curricular.

Quebra-se, portanto, a hegemonia de uma língua estrangeira apenas, posto que há uma obrigatória na escola e ainda, mesmo a escola tendo a obrigação de tê-la no currículo, esta mesma língua, espanhol, pode ser escolhida como optativa. Se é opção, quer dizer que há outra língua para disputar o lugar de primeira, ao contrário não seria optativa, seria a única língua no currículo escolar.

Todavia demonstra-se um largo caminho para sua efetivação total no currículo nacional,

§ 1o O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei. (BRASIL, 2005).

Podemos inferir que o tempo de “cinco anos” para sua implantação é justamente devido à falta deste componente há tanto tempo no currículo, que há uma necessidade de preparar material didático, professores e questões pedagógicas para sua perfeita administração no contexto escolar.

Contudo, esse período foi necessário como um luzeiro, uma vez que abriu-se gretas para pesquisadores, e tantas publicações que hoje temos nos bancos de dados, além disto, como salienta Paraquett e Silva Jr (2019, p. 76), “rendeu a publicação de um capítulo nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), mais ainda, o ingresso do espanhol no

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), 2011, bem como, a adesão da língua espanhola no Enem, em 2010¹⁹.

5.2 Deterioração da língua espanhola

Quadro 3 – 2ª categoria: o apagamento da língua espanhola

Decreto nº 16.782-A (1925)	Apagamento do espanhol
Lei 4.024 Diretrizes e Bases da Educação (1961)	Apagamento do espanhol
Lei 5.692 Diretrizes e Bases da Educação (1961)	Apagamento do espanhol
Resolução 58 (1976)	Apagamento do espanhol
Lei 9394 Diretrizes e Bases da Educação (1996)	Apagamento do espanhol
Base Nacional Comum Curricular (2017)	Apagamento do espanhol
Base Nacional Comum Curricular (2018)	Apagamento do espanhol

Fonte: autoria do pesquisador

Passaremos agora à categoria 2, na qual analisaremos o apagamento do espanhol nos documentos oficiais. Salientamos, todavia, que a lei 16.782-A (BRASIL, 1925) não foi apresentada no referencial teórico. No entanto, esse será acrescida nesta seção, uma vez que revela o primeiro apagamento da língua espanhola.

O Decreto nº 16.782-A, de 1925, o qual estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior (BRASIL, 1995). Na seção quarta do ensino secundário. (BRASIL, 1925) encontra-se:

§ 2º. O professor da cadeira de espanhol poderá ser transferido para uma segunda cadeira de português, ficando extinta aquela cadeira e continuando facultativo o estudo do italiano no 4º ano. (BRASIL, 1925, Art. 47, § 2º)

O primeiro apagamento estabelecido da língua espanhola é de maneira radical, uma vez que o § 2º é categórico:

¹⁹ Edital nº 4, de 24 de setembro de 2010 – Exame nacional do ensino médio – ENEM 2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, nº 185, 27 setembro 2010. Seção 3, p. 59.

“O professor de espanhol poderá ser transferido para uma segunda cadeira de português”. (BRASIL, 1925).

No Decreto analisado diz que o professor de espanhol poderá ser transferido (...), o verbo (poder) conjugado no futuro do presente indica ações que ainda não aconteceram no momento que se fala. Contudo, no mesmo inciso é trazido de maneira radical a extinção da cadeira de espanhol:

Ficando extinta aquela cadeira e continuando facultativo o estudo do italiano no 4º ano. (BRASIL, 1925).

Desta forma, o verbo “poder”, empregado com a ideia de realização para o futuro do momento da fala, não se concretizará, posto que esta possibilidade é apagada, uma vez que a palavra subsequente “extinção” indica acabamento total de, no caso, a cadeira de espanhol, que havia sido criada no colégio Pedro II em 1919 (Guimarães, 2011) já citado aqui na seção 2.2.

Em 1961 é elaborada a lei 4.024 passando a valer a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB (BRASIL, 1961).

Ao falar sobre a LDB (BRASIL, 1961) não encontramos nenhuma citação à questão de língua estrangeira, muito menos a respeito da língua espanhola. A única citação que podemos extrair a respeito se encontra no Artigo 40-b e Artigo 43 respectivamente:

Permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas que forem preferidas pelo estabelecimento. (BRASIL, 1961, Art. 40-b)

Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatutos sobre a sua organização, a constituição de seus cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático. (BRASIL, 1961, Art. 43)

Na lei de diretrizes e base de 1961, (BRASIL, 1961) como já mencionado no referencial teórico desta pesquisa, oportuniza as “escolas brasileiras passarem a ter maior liberdade na elaboração de programas e no desenvolvimento de conteúdos de ensino”, (SANTOS , PRESTES, 2006, p.12). Contudo, a LDB (1961) não traz nenhuma referência a qual língua adotar, ou seja, as “línguas desaparecem completamente da legislação educacional brasileira”, (RODRIGUES, 2012, p. 25). Portanto esse documento rompe com

uma determinação que até então se tinha nos documentos anteriores, uma vez que trazia não a nomenclatura apenas de língua estrangeira, contudo, determinava quais línguas estrangeiras se utilizariam nas determinadas séries e cursos.

Corroborando com Rodrigues (2012, p. 28), ao dizer que as “línguas estrangeiras modernas, para adoção nos currículos seguiram os países mais industrializados, adotando-se assim, o inglês e o francês, em detrimento do espanhol”, o qual se apequena nessa supracitada lei, a partir do exposto, podemos inferir que o discurso camuflado de língua estrangeira moderna, em sua amplitude, deixou de lado a língua estrangeira moderna espanhol, conduzindo- a quase a um apagamento.

Na LDB (BRASIL, 1971) , lei 5.692, a respeito da língua estrangeira encontramos

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, área de estado e atividade em que tal solução se aconselha. (BRASIL, 1971, Art. 8º, § 2º).

Há uma lacuna muito significativa a respeito de como é a abordagem da língua estrangeira na LDB (BRASIL, 1971), posto que não define de maneira segura a introdução da língua estrangeira no currículo escolar, pois usa o verbo “poder” no futuro do presente, ideia de algo com possibilidade de realizar, contudo não deixa claro qual língua. Novamente a língua espanhola não é contemplada no currículo.

Apoiado em Rodrigues (2010) e Celada,(2002), nota-se, então, que o espanhol não recebe um nível de importância na formação geral do discente, nem tampouco à qualificação para o trabalho como essa mesma lei preconiza, no Artigo 1º

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971, Artigo 1º)

Denota-se, assim, o enfraquecimento do espanhol, ou melhor dizendo, seu apagamento na LDB (1971), que é nosso foco.

A respeito da LDB 9394 (BRASIL, 1996) ao trazer no seu Artigo 36, § III

será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, Art. 36, § 2).

Observamos que no referido documento não se deixa claro qual língua estrangeira será incluída, o discurso é bem genérico, “será incluída uma língua estrangeira moderna” tanto, Picanço (2003, p. 47) vai salientar que houve “um reforço pela manutenção apenas da língua inglesa”, uma vez que já se despontava como uma língua de prestígio internacional, acarretando uma forte marca de desvalorização, ou de apagamento das demais línguas estrangeiras, em especial o espanhol.

Nos encontramos agora no ano de 2017, o qual, aprova a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) depois do governo de Michel Temer chegar à maior cátedra da República graças a um impeachment controverso sobre uma presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff. É nesse contexto e às pressas que a lei 13.415 foi sancionada pelo então presidente Michel Temer.

A lei 13. 415 (Brasil, 2017) chega como uma avalanche às escolas do país, uma vez que fez alterações na LDB de 1996 e essas alterações castigam em definitivo a língua espanhola, ou melhor explicando, propicia seu apagamento.

Vejamos o que traz no Artigo 26, § 5º a

no currículo do ensino fundamental, a partir do 6º ano, será ofertada a língua inglesa.

Já no Artigo 36 que se refere ao ensino médio, no § 4º afirma que:

os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa, podendo ofertar outras línguas estrangeiras

No artigo 26, § 5º, a utilização do verbo ser, conjugado no futuro do presente (será) indica ação realizável, logo, não deixa brechas para outras oportunidades de línguas estrangeiras, a não ser a oferta do inglês no ensino fundamental.

Entretanto, no Artigo 36, § 4º, referente ao ensino médio, ao utilizar o verbo incluir, conjugado no futuro do presente, além de significado assertivo,,

agregado a obrigatoriedade, transcrita na lei. Não abrindo possibilidade para a adoção de outra língua estrangeira a não ser o inglês.

Já no Artigo 36, § 4º, referente ao ensino médio, a obrigatoriedade da língua inglesa também é marcada claramente pela utilização do verbo incluir, conjugado no futuro do presente, que além de significado assertivo fica agregado à palavra obrigatoriedade. Entretanto, diferentemente do que está no ensino fundamental, ao falar na opção de outra língua a ofertar, em caráter optativo, o verbo poder utilizado na sua forma de gerúndio carrega consigo um leque maior de possibilidade, o que entretanto, pode indicar também um caráter inibidor, ou melhor explicando algo que pode ou não acontecer e conseqüentemente, assentindo para uma provável impossibilidade de realização. Portanto, essas indicações de apagamento mostram a hegemonia do inglês, que retorna ao documento oficial de maneira concreta, absoluta e imperialista.

Esta premissa é reforçada com a aprovação da BNCC (BRASIL, 2018) ensino médio:

Por sua vez, a língua inglesa, cujo estudo é obrigatório continua a ser compreendida língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade-, assumindo seu viés de língua franca, como definido pela BNCC do ensino fundamental – anos finais. (p. 484).

Uma vez que o verbo ser, conjugado no presente (é), determinado na lei supracitada, carrega consigo um teor de atualização diária, não há mais dúvida de permanência da língua inglesa e sua necessidade de uso, posto que, a citação traz uma ideia que a língua inglesa sempre foi compreendida como “língua global”, uma vez que afirma que “ continua a ser”, logo, fica o entendimento explícito que sempre foi assim, causando uma atmosfera de homogeneidade a qual não deveria conceituar um documento que permanece agora para o país como o referencial a toda educação básica.

Esta análise, portanto, mostra como a língua espanhola tem seu apagamento definitivo nos documentos oficiais que hoje regem a educação básica no país. O aparecimento do espanhol no século XX nas escolas brasileiras dão um indicativo de sua importância para a formação do educando. Conforme, a apresentação das leis e documentos no decorrer desse século e

dos meados do século XXI, pudemos observar a alternância entre o aparecimento e o apagamento dessa língua, engendrados pelos discursos da política linguística educacional no país. De fato, essa alternância não só colaborou para a predominância da língua inglesa, como a língua obrigatória nos currículos escolares, mas trouxe junto a retirada oficializada do ensino da língua espanhola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi desenvolvida na linha de pesquisa: Linguística Aplicada: educação, culturas e linguagens do programa de pós-graduação em letras: cultura, educação e linguagens (PPGCEL), da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista Bahia.

É, portanto, o resultado de um pesquisa incessante, pela qual almejou-se aproximar-se mais do conhecimento de uma forma equilibrada e participativa, haja visto, que não se faz pesquisa sozinho, há impasses pelos entremeios teóricos e metodológicos, conquistas e horas e mais horas de muita escavação em busca do objetivo final.

Alcançando finalmente as considerações finais desta dissertação, revisitamos nosso objetivo geral: investigar na política linguística educacional os discursos que sustentam o apagamento da língua espanhola da BNCC (BRASIL, 2017;2018), na intenção de verificar se esse foi alcançado, bem como, os objetivos específicos, a saber: examinar nos documentos oficiais da educação brasileira a trajetória da língua espanhola no Brasil; analisar os discursos que tratam do apagamento da língua espanhola na BNCC (BRASIL, 2017;2018); interpretar os discursos incorporados na política linguística educacionais que amparam o apagamento da língua espanhola na BNCC (BRASIL, 2017;2018). Isto posto, resta indagar se a pergunta de pesquisa a este trabalho, a saber: de que forma os discursos presentes na política linguística educacional retratam o apagamento da língua espanhola da BNCC (2017; 2018)?, foi contemplada ou não.

Ao examinar os documentos, resoluções e leis que alicerçam a educação básica no país, obtivemos uma panorâmica histórica da implantação da língua espanhola nos documentos educacionais no Brasil, e, alçando sobre esses um olhar mais clínico e aos poucos fazendo com que os documentos se mostrassem de maneira dicotômica dentro do processo de análise de dados, conseguimos extrair desses alguns pontos que nos ajudaram a clarear nossos objetivos, e, aos poucos fomos suleando a pergunta pela qual havíamos iniciado esse caminho de pesquisa.

Assim, observamos que a política linguística expressa em todos os documentos históricos da educação nacional, são atravessados por uma ideia de “política de gabinete” (Calvet, 2007). Essa constatação chocou-nos quando por exemplo percebemos que o cidadão, primeiro e último protagonista no uso da língua, nem mesmo é escutado, ou nem mesmo tem a oportunidade de interagir com as questões referentes ao aparecimento ou apagamento da língua.

Além dessa constatação, deparamo-nos, também, com a língua espanhola sendo silenciada e não havendo explicações claras para tal ocorrência mesmo quando essa língua assumiu tamanha importância ao receber o posto de interlocutora no Mercosul. Ainda assim, a matriz curricular não a agregou à educação nacional e, ao contrário, foi-lhe oferecido o lugar de opcional, mesmo que esse lugar não fosse de uma visibilidade tão clara ao discente na rede de ensino, uma vez que o aluno nem saberia que poderia escolher a disciplina que gostaria de estudar, embora ele o pudesse fazer no Enem. Contudo, a escolha nesse momento não lhe trazia caminhos largos a sua frente, uma vez que não tinha o conhecimento necessário para competir de igual por igual com outros alunos no mesmo nível de escolaridade. Dessa forma, podemos hipotetizar que a falta da abertura para poder escolher a língua espanhola que lhe faria mais desenvolvimento pela proximidade com a língua portuguesa, faz com esse discurso se torne distanciador, visto que somos um dos integrantes da América Latina, fronteira com tantos países que têm na sua constituição a língua espanhola como oficial e com os quais mantemos, muitas vezes, práticas translingues.

Ainda que nesse histórico, percebemos que desde a implantação do espanhol no colégio Pedro II, a língua que nos une, a língua do Mercosul, adotada como uma forma de gratidão por haver o país vizinho, Uruguai, colocado na sua rede de ensino a língua portuguesa como disciplina a ser lecionada, sua curta duração pode sugerir a falta de um discurso de política linguística eficaz para que houvesse uma permanência dessa cátedra da sua evolução no Brasil.

É a política linguística que faz com que novamente a língua espanhola faça morada na Reforma Capanema (BRASIL, 1942). Entretanto, essa permanência deixa de ter espaço com a promulgação no Brasil da sua primeira

LDB (BRASIL, 1961), sua segunda LDB (BRASIL, 1971) e sua terceira LDB (BRASIL 1996), pós redemocratização, nas quais não se afirma ainda a volta da língua espanhola ao currículo.

O discurso mais significativo a respeito da língua espanhola fazendo parte do debate educacional volta à tona com os PCN (1998;1999), haja visto que ambos caracterizam a língua espanhola como um meio de “respeitar as diversidades regionais” (BRASIL, 1998, p. 5) e, ainda, possibilitar o conhecimento de uma determinada língua estrangeira em comparação a sua língua materna (BRASIL, 1998). E ainda abordando as disciplinas de língua estrangeira tão importantes como qualquer outra da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no currículo, (BRASIL, 1999), percebemos que o discurso citado dos PCN abre a possibilidade de uma maior aproximação da região, da escola, do aluno. Desse modo, demonstra que a escola está para servir ao aluno, não o contrário. Aparece aí uma política linguística desejada e necessária à nossa realidade de sul global que somos.

Percebemos que quando o discurso incorporado pelo poder político propicia aproximação do cidadão, abre-se novas oportunidades palpáveis a esse mesmo cidadão. Isso pode ser exemplificado pela lei 11.161 (BRASIL, 2005), que traz a obrigatoriedade da língua espanhola no currículo, mas de escolha optativa pelo aluno, não apagando a possibilidade de outras línguas estrangeiras do mesmo para sua escolha. Desse modo, surge uma oportunidade real de aproximação ao sul global falando-se em língua estrangeira, nesse caso o espanhol. Ficamos doze anos desfrutando dessa experiência latina.

Quando o discurso não se abre à realidade do cidadão, dando-lhe oportunidade de escolha, é o gabinete impondo-lhe sua vontade. É, portanto, em 2017 com a aprovação do decreto-lei 13415 (BRASIL, 2017), que é aprovada a Base Nacional Comum Curricular, (BRASIL,2017) ensino fundamental, que dispõe a hegemonia da língua inglesa que se cristaliza com a aprovação da BNCC (BRASIL, 2018) ensino médio. Não há mais gretas abertas à possibilidade de outras línguas estrangeiras no currículo. O inglês, retirando todas as línguas, impõe-se como a língua global, num discurso mercadológico, cultural, político e social de língua franca, demonstrando que aquele ou aquela que a possui, detém todo o conhecimento necessário para

ver e ler o mundo. A hegemonia vence graças à imposição de uma política de gabinete que insufla um discurso de *status* a uma só língua, não permitindo que haja espaço para que o espanhol, língua de interesse desta pesquisa, possa ser utilizado para que nossos educandos possam experienciar a vida que nossos vizinhos vivem.

Nesta dissertação tivemos a oportunidade de observar o quanto a política linguística tem influenciado nas tomadas de decisões referentes a questões que envolvem a permanência ou retirada das línguas estrangeiras no currículo da educação básica no Brasil, em especial a língua espanhola, foco desta pesquisa.

Para que esse quadro possa ser mudado, esperamos, primeiramente, que os projetos de lei que atualmente tramitam no Senado Nacional como o do senador Humberto Costa (PT-CE) PL 6.059/2021²⁰ que propõe a disciplina de espanhol como facultativa do sexto ao nono ano do ensino fundamental e obrigatória no ensino médio, assim como a do Senador Flávio Arns (Podemos- PR), PL 3.036/2021²¹ que igualmente destaca a importância de dar aos alunos a chance de aprender o idioma de Cervantes, sejam aprovados., uma vez que a importância dessa língua não se faz só no Brasil, mas na geopolítica mundial sendo um idioma falado em mais de 130 nações. (BRASIL, 2012).

Esperamos também com outras iniciativas, como as do movimento #ficaespanhol#, que uma porta se abra para fazer valer a política linguística glocal, na qual, conforme Rajagopalan (2013), sejam pensados projetos que sejam elaborados não só de cima para baixo, mas a partir do cidadão, aquele que deve ser o primeiro e último interessado.

Para finalizar, quero deixar aqui registrado que não foi fácil escrever um texto, o qual perpassa por dentro de nós. Porém é gratificante perceber que o texto produzido desencadeia nuances que poderão servir de baliza a outros textos e provocações futuras, no caso a outras pesquisas e posicionamentos. Espero, da mesma forma, que outras tentativas possam ser esboçadas para

²⁰ <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/149698>

²¹ <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/149653>

que se continue abrindo caminhos para um sulcar mais vindouro, democrático e participativo, no qual a hegemonia seja perpassada pelo heterogêneo que somos todos nós brasileiros, latinos do mundo.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. In: **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2000. p. 203-203.

ARNOUX, Elvira. Narvaja. de. **Temas de Glotopolítica: integración regional sudamericana y panhispanismo/** Elvira Narvaja de Arnoux y Susana Nothstein. 1ª ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2014.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo (Tradução Luís Antero Reto). **São Paulo, Brasil: Edições**, v. 70, 2016.

BRASIL, Decreto-Lei N° 4.244. 121º da Independência e 54º da República. Rio e Janeiro, 9 de abril de 1942.

_____, MEC. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar, segunda versão, revista. 2016. Disponível em basenacionalcomum.mec.br. Acesso em 30 de ago. 2023.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Ministério da Educação. – Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____, Base Curricular Comum Nacional. UNDIME, CONSED/MEC, Brasília, DF, 2017

_____, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em:30 de agosto de 2023

_____, **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. Brasília, MEC, 2018. (Documento homologado pela Portaria nº 1.570, de 21/12/2017) BRASIL. Ministério da Educação, Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

_____, **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, DF, 06 de out. 1988.

_____, Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. **Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1925**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1926.

_____, Decreto_Lei Nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 de Janeiro de 2023.

_____, DECRETO-LEI Nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942. Exposição de Motivos. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: 18 de Janeiro de 2023

_____, Decreto-Lei Nº 40.024. 140º na Independência e 73º da República. Brasília, 20 de dezembro de 1961.

_____, **Edital de convocação para inscrição no processo de seleção de Material didático da língua espanhola para professores do ensino Médio.** Brasília: MEC, 2005. <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-anteriores>.

_____, Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, 8 ago. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 10 de Fevereiro de 2023.

_____, Lei 3.674 de 7 de janeiro de 1919a. Fixa a despesa geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1919. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=47481>>. Acesso em: 31 de agosto de 2023.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996.

_____, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho- CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 30 de agosto 2023.

_____, MEC. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 30 ago. 2023.

_____, **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 20 de Janeiro de 2023

_____, Resolução Nº 56/76 de 22 de dezembro de 1976 do CFE. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/resolucao_n.58-1976_altera_dispositivos_da_resolucao_n.8.pdf. Acesso em 15 de Dezembro de 2022.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 436 p.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Lingüísticas**. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.

CELADA, Maria Tereza. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Tese de doutorado, Departamento de Lingüística, Campinas, SP: [s.n.], 2002. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dlm/espanhol/docente/Tese_MaiteCelada.pdf. Acesso em: 24 de março de 2023.

CELLARD, Audrey. **A análise documental**. In: J. Poupart, et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COLANTUONO, ALINE CORREIA DE SOUSA. **A importância da língua espanhola na atuação do tecnólogo em comércio exterior: uma análise das relações comerciais e econômicas entre o Brasil e as regiões onde há hispanofalantes**. Cadernos da fucamp. v. 19, n. 42, 2020.

EVARISTO, Conceição. **A escrevivência e seus subtextos**. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**, v. 1, p. 26-46, 2020.

FICO, Carlos. **O golpe de 1964: momentos decisivos**. Editora FGV, 2014.

FIORIN, José Luiz. **Política linguística no Brasil**, Gragoatá, v. 5, n. 9, p. 221-231. 2000.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. B. **Análise de conteúdo** (Vol. 6). **Brasília: Líber Livro**, 2008.

GARCÍA, Héctor A. **El Tratado de Asunción del Mercado Común del Cono Sur** (MERCOSUR): algunas consideraciones. 1992.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GUESPIN, Loius; MARCELLESI, Jean-Baptista. Pour La **Glottopolitique, Languages**, n. 83, 1986.

GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste. Defesa da Glotopolítica. **MMG Savedra et al**, p. 11-49, 2021.

GUIMARÃES, Anselmo. **A história do ensino no Brasil**. Scientia Plena, v, 7, n.11, 2011.

HELDER, Raimundo R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

HERRERO, Antonieta Andión. **Variedades del español y su enseñanza en el marco de E/LE: el caso de Brasil [Hojas de trabajo]**. In: Curso Interuniversitario de Actualización para profesores de Español en Brasil. Julio de 2007. São Paulo. Universidade Presbiteriana Mackenzie/Universidad Nacional de Educación a Distancia/Consejería de Educación de España (Embajada de España).

HIDALGO, Luisa da Silva; VINHAS, Luciana Iost. **Políticas linguísticas sobre o ensino de espanhol no Brasil: efeito do discurso neoliberal**. Revista Linguagem & Ensino. v. 24, n. 3, p. 504-529, 2021.

JUNGER, Cristina Vergnano. **Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: propostas governamentais, formação docente e práticas em sala de aula**. In: Anuario brasileño de estudios hispánicos. XV. Brasília, 2005.

LAGARES, Xoán Carlos, 1971 – Qual política linguística?: desafios glotopolíticos contemporâneos – 1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MENDES, Daniele Cristina Bahniuk. **Considerações elementares da metodologia de análise de conteúdo em pesquisa qualitativa no âmbito das Ciências Sociais**. Faculdade Sant'ana em Revista, v. 2, n. 1, 2018.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **El español en Brasil: logros, dificultades y falsas creencias**. Revista de Occidente, v. 240, p. 82-89, 2001.

NICOLAIDES, Christine - Silva, Kleber aparecido da. - Tilio, Rogério - Rocha, Hilsdorf Claudia (Orgs.) **Política e Políticas Linguísticas/ Christine Nicolaides** - Kleber aparecido da Silva - Rogério Tilio - Claudia Hilsdorf Rocha (Orgs.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

NOTHSTEIN, Susana; NARVAJA DE ARNOUX, Elvira. Temas de glotopolítica: Integración regional sudamericana y panhispanismo. **Temas de glotopolítica**, p. 1-376, 2014.

OLIVEIRA, Alfredo Almeida Pina de. **Análise documental do processo de capacitação dos multiplicadores do projeto nossas crianças: Janelas de oportunidades no município de São Paulo à luz da Promoção da Saúde.** 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Grassinete C. de Albuquerque (org.). **Decolonialidade: pontos e contrapontos da educação linguística crítica.** 1ª Ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

PARAQUETT, Marcia. **As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações.** 2006.

PARAQUETT, Márcia; SILVA JR, Antônio Carlos. **O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”.** 2019.

PAULA CHAGURI, Jonathas. **Configurando a história: os sentidos e a política do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.** Revista e-curriculum, v. 8, n. 1, 2012.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990).** Curitiba: Editora UFPR, 2003.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil.** São Paulo: Editora Ática, 1996.

RAJAGOPALAN, Kanavillil, **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola editorial, 2003.

_____. **O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país.** In: CORREA: Djane Antonucci. (Org.) Política Linguística e Ensino da Língua. Campinas, SP: Pontes Editores. p. 73-82, 2014

_____. **Política Linguística: do que é que se trata, afinal?** In: Nicolaidis, Christine. et. alii. (Org.). Políticas e Políticas Linguísticas. Campinas: Pontes/ALAB. 2013.

RECUERO, Ana Lúcia Pederzoli Cavalheiro et al. **Por que (não) ensinar espanhol no Brasil? As políticas linguísticas e a gramatização no ensino do espanhol a partir da glotopolítica.** 2017. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. **As línguas estrangeiras na legislação educacional brasileira de 1942 a 2005. Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola.** Belo Horizonte: FALE/UFMG, p. 23-35, 2012.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar. **Espanhol: ensino médio - coleção explorando o ensino**. Brasília: MEC/SEB. P. 13-24, 2010.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca; PRESTES, Reulcinéia Isabel; DO VALE, Antônio Marques. BRASIL, 1930-1961: **ESCOLA NOVA, LDB E DISPUTA ENTRE ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PRIVADA**. 2006.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SAVIANI, Dermeval et al. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, educação e saúde**, 2008.

SEDYCIAS, João (org). **O ensino do espanhol no Brasil**. Passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005.

SILVA, Kleber Aparecido; MORGAN, Brian; MONTE-MOR, Walkyria. **Refletindo sobre a Educação Linguística Crítica e a Base Nacional Comum Curricular**. Revista da ABRALIN, p. 254-260, 2022.

TRUJILLO, F. Alfonso. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

VECHIA, Ariclê. Imperial Colégio de Pedro II no século XIX: portal dos estudos históricos franceses no Brasil. **A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)**. São Paulo: Annablume, p. 25-36, 2003.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 134 p. 2013.