

## POLÍTICAS PLURILINGUES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REALIDADES E (IM)POSSÍVEIS PROJEÇÕES

Fernanda Castelano Rodrigues (UFSCar)

Jorge Rodrigues de Souza Junior (IFSP/ ABH)

María Teresa Celada (USP/APEESP)

Determinados acontecimentos que envolvem o ensino de espanhol e das línguas em geral, especialmente impulsionados pela implementação (em cumprimento da Lei Nº13.415/2017) da BNCC de 2018, nos levaram a pensar a importância de formular a chamada de um dossiê específico para este número da revista *abehache*, cujo título é o que encabeça esta apresentação: “Políticas plurilingues na Educação Básica: realidades e (im)possíveis projeções”. De fato, a sanção dessa lei federal, originada na Medida Provisória Nº 746 de 2016, implicava, no caso das línguas, pelo menos duas consequências, cuja consideração nos permitirá resgatar aspectos que possibilitem compreender melhor os motivos de nossa proposta.

Começamos por observar que, ao especificar uma única língua estrangeira como obrigatória para os currículos de Ensino Básico – o inglês –, a Lei Nº13.415/2017 contrariava o princípio da gestão democrática presente na Lei Nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Tal princípio se ancorava, justamente, na ausência de especificação da(s) língua(s) a ser(em) ensinada(s). Assim, na Educação Básica, a partir do que naquele momento se chamava quinta série, “pelo menos uma língua estrangeira” deveria ser incluída, sendo que sua escolha ficava “a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”; e, no Ensino Médio, determinava-se a inclusão de uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo – em ambos os casos, também, “dentro das possibilidades da instituição”. Esse princípio que, em teoria, pressupunha um gesto de respeito às necessidades e desejos próprios das comunidades das diversas regiões de um Brasil de proporções continentais, e que se abria para diversas possibilidades curriculares, no plano do real, acabou, de modo geral, não se confirmando. De fato, ao longo dos últimos anos do século XX, dois fenômenos relativos à (não) presença das línguas estrangeiras na escola foram se desenvolvendo: de um lado, a intensificação da inclusão do inglês como língua cuja “importância” não era objeto de discussão ou questionamento; de outro, um processo que Rodrigues (2012) chama de “desoficialização” do ensino das línguas estrangeiras ou adicionais dentro da escola, processo esse que as foi relegando a espaços extracurriculares, precários, dentro dos currículos das diferentes etapas de ensino escolar – num contexto no qual “ensinar línguas” se apresentava como não sendo da incumbência do Estado.

Além disso, a sanção da Lei Nº 13.415/2017, que revogou outra lei federal, a Nº 11.161/2005, também implicava a abrupta e irracional interrupção de uma política

pública que, com relação à língua espanhola, vinha se intensificando especialmente com posterioridade à assinatura do Tratado de Assunção, de 26 de março de 1991, e à imediata assinatura do Protocolo de Intenções, de 13 de dezembro desse mesmo ano, pelos Ministros da Educação dos países que formalizaram sua participação nesse início do bloco do MERCOSUL: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Nesse documento, as línguas ocupavam um lugar relevante pois se assumia o compromisso de difundir o aprendizado dos idiomas oficiais dos quatro Estados membros do MERCOSUL naquele momento – espanhol e português – através dos sistemas educacionais formais, não formais e informais. O Brasil foi o primeiro a materializar esse compromisso mediante a sanção da norma legal de 2005 que passou a ser conhecida também como “Lei do Espanhol”. Visando sua implementação, desatou-se então um processo de planejamento de políticas públicas que se concretizou por meio de uma série de investimentos, tais como a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Espanhol (OCEM), em 2006; a entrada da opção por espanhol como a língua estrangeira a ser avaliada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2010; a presença do espanhol em seis editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) desde 2011; a abertura de novos cursos de graduação em Letras/Espanhol (segundo registros presentes no quadro abaixo, 88 cursos entre 2005 e 2017),<sup>1</sup> com a consequente contratação, por meio de concursos, para cargos de docentes em instituições de ensino superior públicas e privadas; a realização de concursos e processos seletivos para professores em diversas redes de ensino de Estados e Municípios do país, entre outras tantas ações.

**Quadro 1** - Cursos abertos por ano e categoria administrativa

Cont.Núm - C	Dados					
Ano de criação	Privada com fins lucrativos	Privada sem fins lucrativos	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Total Resultado
2005	3	7	3	5	2	20
2006	3	1	2	4		10
2007	3	2	1	5		11
2008		1		8		9
2009	1	1		4		6
2010	2		1	2		5
2011	2			1		3
2012		1	3	3		7
2013	1	2		3		6
2014	1		2	1		4
2015	2					2
2016	1			2		3
2017			2			2
<b>Total Resultado</b>	<b>19</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>38</b>	<b>2</b>	<b>88</b>

Na ocasião de sua sanção, foi muito discutida a forma como a Lei N° 11.161/2005 determinava a “oferta obrigatória” da língua espanhola com “matrícula optativa” pelo

estudante. Talvez seja possível interpretar que o singular papel que essa língua desempenha no Brasil possa ter exercido um certo peso sobre a textualidade jurídica, obrigada a encontrar um lugar de construção de sentidos capaz de contornar o já citado princípio da gestão democrática expresso na LDB de 1996, segundo o qual não seria possível especificar as línguas estrangeiras que deveriam compor o currículo escolar de antemão: elas precisariam ser determinadas pela comunidade escolar.

O que sim é possível afirmar é que, no interior desse complexo jogo de relações de força, a revogação dessa lei e, portanto, a exclusão da oferta obrigatória do componente “Língua Espanhola” na Educação Básica, expressavam mais uma vez o funcionamento da relação constitutivamente contraditória entre o “Brasil e a (outra) América Latina” – tal como dirá o título de um dos artigos apresentados para este dossiê. O movimento de inclusão e posterior exclusão dessa língua no arcabouço jurídico que determina os componentes curriculares da escola brasileira destacava, por um lado, seu caráter *necessário* vinculado à evidência do Brasil “estar cercado” por países hispanofalantes e a dar resposta aos compromissos assumidos no âmbito do MERCOSUL. Ao mesmo tempo, também ressaltava a *impossibilidade* de que essa língua atingisse (ou mesmo atinja) uma presença estável: sua recorrente ausência nos currículos escolares assinala, de alguma forma, que a relação com o espanhol está marcada, no Brasil, por uma tensão na qual, quase sempre, se projeta nos “alhores”, isto é, como diria Pêcheux (1990), na instância do não-realizado ou do impossível.

Um dos mais potentes acontecimentos desatados pela sanção da Lei N°13.415/2017 pode ser encontrado, sem dúvida, no trabalho de ativismo linguístico desenvolvido pelo Movimento Fica Espanhol Brasil (<https://www.facebook.com/ficaespanhol/>), criado em maio de 2020. Essa foi a expressão que encontrou a onda ativista iniciada, já em 2016, pelas reivindicações levantadas pelo movimento Fica Espanhol, no Rio Grande do Sul, que, em 2018, tinha conseguido a sanção de uma PEC nesse Estado do sul do país. A iniciativa reverberou numa expressiva multiplicação de movimentos estaduais e municipais e podemos interpretar que contribuiu para o surgimento do “Movimento Nacional por uma Educação Plurilíngue nas escolas brasileiras” (Moveplu, <https://www.facebook.com/MovePlu/>). Por força e esforço desse trabalho ativista por parte da comunidade do espanhol no Brasil, também foram organizados eventos, mesas redondas e debates sobre o lugar das línguas na escola e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), bem como sobre a projeção de propostas que pudessem superar o monolinguismo do inglês no plano das línguas adicionais no país. Nesse movimento de tantas mãos e tantas vozes, é preciso dar destaque para o papel exercido pelas Associações de Professores de Espanhol, que se encarregaram de chamar a comunidade do espanhol para o debate e mantiveram significativas interlocuções com agentes dos âmbitos legislativo e executivo.

A participação direta, por parte dos que organizamos este Dossiê, em vários desses acontecimentos nos levou a considerar a necessidade de provocar um debate no qual o plurilinguismo se fizesse presente não como um conceito transplantado a partir

das experiências da União Europeia e/ou das necessidades linguísticas demandadas por aquele modelo de integração regional (ARNOUX; BEIN, 2015),<sup>2</sup> mas sim como princípio capaz, em primeiro lugar, de recuperar o lugar de várias línguas na escola, considerando suas diferentes funções e seus diversos funcionamentos para os sujeitos enquanto, por exemplo, línguas de leitura, línguas de intercompreensão, dentro de pedagogias capazes de garantir diálogos bilíngues ou plurilíngues; e, em segundo lugar, capaz de possibilitar a consideração do mapeamento de realidades sociolinguísticas diversas dentro de um país de território continental.

Algumas perguntas contribuíram trazendo inflexões e matizes ao debate que este número da Revista *abehache* propõe: como têm sido implementadas a Lei N° 13.415/2017 e as diretrizes da BNCC nos Estados e Municípios? No atual contexto político, social e econômico, é possível projetar propostas plurilíngues para a escola brasileira? Quais são os fatores que poderiam ou deveriam ser levados em consideração no estabelecimento de normas jurídicas para a permanência ou a entrada de línguas no currículo escolar? Existe espaço institucional e/ou segurança jurídica para que Estados e Municípios executem políticas públicas para a educação linguística de maneira autônoma em relação à legislação federal? Como conciliar, no currículo escolar, as diversas demandas em relação à educação linguística que se colocam contemporaneamente no funcionamento da nossa sociedade? Como contemplar demandas como as que podem surgir em contextos de fronteira geográfica com países sul-americanos ou em localidades marcadas por uma forte presença de comunidades imigrantes? Quais modelos de ensino dariam conta de responder a essas necessidades? Em que consistiriam, que modalidades poderiam prever para o ensino de línguas? Que experiências existentes permitem construir projetos inovadores, explorando a presença e circulação das línguas e visando proporcionar vivências de inclusão linguística?

Outras questões, de nossa perspectiva, também demandavam reflexão. A hegemonia do inglês, língua com relação à qual todas as demais giram em posição subalternizada, exige ter seu lugar permanentemente discutido (posto em relação com o lugar das outras línguas) em determinados contextos e, de modo especial, no espaço sul-americano e, especificamente, no brasileiro. O objetivo era explorar, pelas determinações tomadas pelo Movimento Fica Espanhol Brasil a favor de um projeto de lei que prevê a obrigatoriedade do inglês e do espanhol,<sup>3</sup> a relação obrigatoriedade/não obrigatoriedade e também verificar se há outras projeções possíveis para as línguas que não sejam apenas a de pressupor sua presença como componentes curriculares com “as quatro

<sup>2</sup> Os autores analisam a filiação ideológica do plurilinguismo defendido em certas instâncias – no caso, da Argentina – no início deste século e de contrapor essa posição à necessidade de reivindicar, para a região, um bilinguismo espanhol-português, português-espanhol.

<sup>3</sup> A reivindicação do movimento Fica Espanhol BR tem sido lutar pela obrigatoriedade do espanhol. A saída jurídica encontrada consiste na defesa do PL 3849/2019, de Felipe Carreras (PSB), apensado ao PL 3380/2015 (<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2024319>) do senador Romário (PSB) (antigo PLS 70/2015 <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/119869>) em 19/10/2021 foi aprovado na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados e segue a respectiva tramitação.

habilidades”, mas, também, pensar em novos e produtivos modos dos sujeitos da escola se relacionarem com as línguas. Essas inquietações requerem colocar em relação reflexões sobre os termos da legislação, a série de aspectos que eles devem contemplar para que determinada oferta disciplinar esteja garantida, a necessidade de que as propostas curriculares contribuam para uma educação linguística e respondam aos direitos linguísticos dos sujeitos de aprendizagem. Algumas formulações sintetizam com precisão essa série de perguntas: o que significa e que efeitos tem uma política pública baseada na obrigatoriedade de uma língua estrangeira específica? É preciso revisar os atuais textos legislativos? Em quais sentidos?

Por fim, se colocavam indagações sobre as soluções e propostas que a implementação da atual BNCC inspirou e inspira em cada Estado do Brasil, sabendo que, em muitos casos, optou-se por dar continuidade ao espanhol<sup>4</sup> e introduzir outras línguas aproveitando as margens da Lei N° 13.415 com relação às optativas. O binômio “realidades e (im)possíveis projeções” teve como objetivo servir de inspiração para lembrar a importância das línguas nas propostas educacionais e para, aproveitando a potência da produção de conhecimento nas respectivas instâncias institucionais do Brasil, pensar dentro da lei e para além da lei, sem desconsiderar seu papel e sua força nem as particulares condições de produção que o neoliberalismo wimpõe ao ensino de línguas na contemporaneidade (ARNOUX; BEIN, 2015).

A série de interrogações aqui retomada coloca temáticas e problemas que podem ser abordados na relação entre áreas como o direito, os estudos da linguagem e a educação a partir de temáticas diversas como as políticas públicas para o ensino de línguas na escola brasileira; educação linguística no Brasil contemporâneo; direito linguístico e legislação para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais/segundas no Brasil; ensino de línguas de herança, acolhimento e imigração: direitos e inclusão; estudos glotopolíticos sobre o Estado nacional brasileiro e sua relação com as línguas estrangeiras, adicionais, segundas, na Educação Básica.

Grande parte das indagações e questões que motivaram a chamada para este volume se vê, de fato, contemplada nos artigos que compõem o Dossiê deste número 22 da Revista *abehache*. A ordem de apresentação dos nove trabalhos nele publicados se inicia com o tema que tem sido objeto das principais polêmicas e reflexões entre a comunidade do espanhol no Brasil: a compreensão do errante caminho percorrido pelo ensino da língua espanhola no sistema educacional brasileiro desde o início do século XX até os dias atuais.

Nesse sentido, o artigo que inaugura o Dossiê, “O Brasil e a (outra) América Latina: uma chave de leitura do espanhol no sistema educativo”, de Laura Sokolowicz,

---

<sup>4</sup> A decisão de dar continuidade ao espanhol pode ter relação com uma postura de bom senso: aproveitar todos os investimentos realizados entre 2005 e 2017. Cabe inclusive observar que o *singular lugar do espanhol* no Brasil, de alguma forma, também se encontra materializado tanto na Lei N° 13.415/2017 como na BNCC quando esses textos, ao sugerir a incorporação – além do inglês – de outras línguas estrangeiras como optativas no currículo, especificam o espanhol como “preferencial”.

analisa o acontecimento político-linguístico de inclusão, permanência e exclusão da língua espanhola no/do currículo da escola secundária brasileira a partir das transformações das relações que o Brasil estabelece com os países vizinhos na América do Sul e com os Estados Unidos. Por meio de uma reflexão sobre a história do país em dois períodos, os anos 1920 e a Era Vargas, momentos em que a língua espanhola é inserida, respectivamente, no currículo do Colégio Pedro II e no ensino secundário pela Reforma Capanema, a autora considera que as representações sobre o Brasil e a (outra) América Latina que atravessam esses dois momentos são fundamentais para interpretar as decisões governamentais com relação à língua espanhola e, por conseguinte, compreender sua história no sistema educativo brasileiro.

Também se insere nesse primeiro momento de organização do Dossiê o artigo “Justificativas para a legitimidade do espanhol na escola brasileira: efeitos glotopolíticos no ontem e no hoje”, de Diego José Alves Alexandre, que analisa, a partir da Historiografia Linguística e da perspectiva Glotopolítica, justificativas para a legitimidade do espanhol na escola brasileira presentes em comentários escritos em 2019 em uma enquete publicada no site da Câmara dos Deputados sobre a aprovação de um projeto de lei para a obrigatoriedade do espanhol no Ensino Básico. Traçando um paralelo discursivo entre esses comentários e materiais didáticos da década de 1940, o autor conclui que existem regularidades entre os discursos em defesa do espanhol nas textualidades de seu arquivo de análise, o que revela uma necessidade de revisão dos motivos de objetos legais que possam garantir o ensino do espanhol como componente curricular.

O terceiro artigo, ainda nesse primeiro momento do Dossiê, é “A desoficialização do espanhol e o cenário de (re)existência e insurgências: o/a professor/a como deliberador/a político/a e o associativismo”, de Millene Sousa e Carmem Venturi. As autoras apresentam uma reflexão sobre as políticas linguísticas para o ensino de espanhol em funcionamento no Brasil contemporâneo, com especial atenção ao processo de desoficialização que se impõe após a nova Lei do Ensino Médio (Lei N° 13.415/2017). A partir de uma série de *lives* promovidas pela Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) em parceria com associações de professores de espanhol de diferentes Estados do país, as autoras discutem o movimento de organização coletiva dessas associações e os gestos de (re)existência e insurgência desses agentes na discussão e na ação sobre as políticas públicas e destacam em particular a figura do/a professor/a como deliberador/a político/a.

Após a discussão específica em torno da presença (e da ausência) do espanhol na Educação Básica brasileira, três artigos debatem as políticas vigentes e as ações de implementação tanto da Lei N° 13.415 de 2017, conhecida como “Novo Ensino Médio”, como da BNCC no que diz respeito às línguas inglesa e portuguesa.

O artigo de Rachel Ribeiro Couto Rodrigues, “Políticas públicas e o monopólio da língua inglesa: redução da pluralidade linguística?”, analisa os impactos da BNCC e da BNC-Formação sobre as políticas na formação de professores de línguas no Brasil, tendo em conta a determinação do inglês como único idioma de ensino obrigatório. Fundamentando sua reflexão no campo da Linguística Aplicada e em diálogo com as políticas linguísticas de ensino, a educação linguística crítica e a Análise do Discurso, a autora considera que o monolinguísmo imposto por esses documentos a favor do inglês desestimula a diversidade cultural e linguística do país, fato que produzirá impactos na formação dos egressos dos cursos de Licenciatura em línguas no Brasil.

Também desse segundo momento do Dossiê faz parte o artigo de Alice Souza e Del Carmen Daher, intitulado “Línguas estrangeiras em tempos de resistência: a quem serve uma BNCC monolíngue?”, no qual são analisados os componentes curriculares de Língua Estrangeira na versão da BNCC de 2016 e os de Língua Inglesa na versão final desse documento de 2017. Nesse trabalho, as autoras discutem o (não) lugar atribuído às línguas estrangeiras no currículo brasileiro e analisam o processo de organização de uma política curricular que estruturou a BNCC e a legislação educacional em nosso país nos últimos anos. As autoras concluem que a construção de um projeto educacional excludente tal como o que existe hoje é efeito de políticas e de atores vinculados ao discurso neoliberal e afirmam que, nesse contexto, é crucial a atuação política de professores e de organizações enquanto forças de resistência a esse projeto.

O terceiro e último artigo desse segundo momento é “O Direito Linguístico na BNCC da Língua Portuguesa”, de Jael Sânera Gonçalves. A autora discute, a partir da articulação entre Análise Materialista de Discurso e História das Ideias Linguísticas no Brasil, a noção de Direito Linguístico, ao analisar o modo como direitos e deveres linguísticos se textualizam na BNCC de Língua Portuguesa. Ao refletir sobre as normas presentes no documento e as projeções que essas realizam, a autora define o modo como o Direito Linguístico se materializa na BNCC, por meio da observação do processo de determinação que esse documento realiza sobre o ensino da língua portuguesa na Educação Básica e sobre a formação de professores dessa língua.

Os próximos artigos do Dossiê se concentram nas regiões de fronteira deste imenso Brasil para refletirem sobre esses espaços em que a heterogeneidade constitutiva das relações entre línguas e sujeitos é talvez a única certeza.

Juliana Fatima Serraglio Pasini e Jorgelina Ivana Tallei são as autoras de “Políticas educativas desde uma perspectiva linguística nas escolas da tríplice fronteira: a invisibilidade do sujeito fronteiriço”, texto no qual apresentam a pesquisa desenvolvida na Universidade Federal da Integração Latinoamericana (UNILA), no âmbito do programa permanente de formação “Pedagogia de Fronteira” e do projeto “Brincar e Infância na Fronteira”. Os dados apresentados demonstram a (in)visibilidade multilinguística do sujeito fronteiriço na política linguística desenvolvida pela Secretaria de

Educação Municipal (SMED) no município de Foz do Iguaçu (PR).

Em seguida, o artigo “Plurilinguismo e políticas linguísticas em contexto fronteiriço: o caso da tríplice fronteira do Alto Solimões”, de Luana Ferreira Rodrigues, discute a legislação educacional dos países que formam a tríplice fronteira do Alto Solimões: Brasil, Peru e Colômbia. A autora analisa documentos nacionais e regionais sobre o tema e constata a ausência de políticas específicas para a região em questão, no que se refere à gestão das línguas nesse espaço territorial.

Encerrando o Dossiê deste volume, o artigo “Políticas Educacionais de Acolhimento através de Projetos de Inclusão Linguística aos Imigrantes Venezuelanos e Indígenas da Etnia Warao na Semed/Manaus”, de Ádria dos Santos Gomes, discute atividades de políticas educacionais de acolhimento realizadas pela prefeitura de Manaus com a finalidade de promover ações de inclusão linguística. As escolas observadas se caracterizavam por receber um fluxo de estudantes imigrantes maior que o de outras escolas, entre eles indígenas da etnia Warao. Na relação intercultural que se construiu nesse espaço, a autora conclui que as atividades desenvolvidas foram capazes de promover a inclusão linguística dos estudantes, o que comprova a importância da realização de ações com esse objetivo em territórios de grande diversidade linguística e mobilidade de sujeitos, como são muitas das zonas fronteiriças do Brasil.

Iniciando a Varia deste número, “El género entrevista en YouTube como herramienta para la enseñanza de la cortesía lingüística en las clases de español como lengua extranjera”, artigo de Victor Coelho e Carlos Cernadas Carrera, apresenta uma proposta de trabalho para o ensino de espanhol como língua estrangeira utilizando o gênero entrevista no YouTube. Estruturam a proposta uma reflexão sobre a dimensão pragmática no contexto do ensino-aprendizagem de língua estrangeira e aspectos relacionados à teoria da polidez linguística, além de conceitos e definições sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

O artigo “*El ‘portuñol’ uruguayo: destino de una lengua de frontera*”, de Milagro Garcia, parte de uma perspectiva histórica sobre as políticas linguísticas governamentais e as iniciativas coletivas realizadas nos últimos anos para examinar a diglossia assimétrica entre o portunhol, definida pela autora como variedade do português com convergência ao espanhol, e o espanhol nas cidades fronteiriças entre o Uruguai e o Brasil. Para a autora, há um processo de extinção do português uruguaio como língua de fronteira, posto que haveria em curso um processo inevitável de assimilação às línguas dominantes naquele espaço.

O último artigo da Varia, de Marcia Romero Marçal, é “Los fusilamientos de la Moncloa, poema de Manuel Machado: uma tradução intersemiótica da representação da catástrofe na modernidade”. A autora analisa o soneto *Los fusilamientos de la Moncloa*, de Manuel Machado, pertencente a *Apolo. Teatro Pictórico* (1911). A análise mostra que o poema mobiliza elementos da literatura de testemunho ao revelar como

o desastre invade o motivo da representação poética, provoca uma crise no receptor e convoca um alinhamento entre testemunhos, que se manifesta na passagem da expressão pictórica à poética.

A multiplicidade de perspectivas teóricas e temáticas que se faz presente nos trabalhos publicados tanto no Dossiê quanto na Varia deste número 22 da Revista *abehache* é prova da profusão e da qualidade não apenas da reflexão, mas também da ação de pesquisadoras e pesquisadores que seguem produzindo conhecimento sobre algumas das questões que as mais recentes políticas governamentais brasileiras ignoram, invisibilizam ou atacam. Seguiremos, com resiliência, pensando, desejando e atuando por outro Brasil, outra América Latina, outros mundos possíveis.

### Referências

ARNOUX, E. N. de; BEIN, R. Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. In: ARNOUX, E. N. de; BEIN, R. *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires, Biblos, 2015, p. 13-50. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8658350>. Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL. Lei Nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Brasília: Governo Federal, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm). Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: Governo Federal, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 17 maio 2022.

RODRIGUES, F. C. *Língua viva, letra morta*. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. São Paulo: Humanitas/FAPESP, 2012.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. Trad. José Horta Nunes. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 19, p. 7-24, 1990.

