

# *abehache*

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

22 2022  
2º Semestre

# *abehache*

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

n. 22  
2º Semestre de 2022

### **Diretoria da ABH (2020-2022)**

Jorge Rodrigues de Souza Júnior (IFSP)  
Presidente

Antonio Ferreira Silva Júnior (CAp UFRJ)  
Vice-presidente

Viviane Cristina Garcia de Stefani (IFSP)  
1ª secretária

Leandra Cristina Oliveira (UFSC)  
2ª secretária

Wagner Monteiro Pereira (UERJ)  
1ª tesoureiro

Daniel Mazzaro Vilar de Almeida (UFU)  
2ª tesoureiro

Edição eletrônica da Revista abehache - Dezembro de 2022

Revisão, diagramação, capa e arquivamento eletrônico: João Paulo Zarelli Rocha

Descrição da capa: photobashing de registros dos warao e pintura digital com Krita e pacote Adobe. A4.

### Editores-Chefes

Leandra Cristina de Oliveira (UFSC)      Wagner Monteiro Pereira (UERJ)

### Comissão Editorial

Andrea Galvão de Carvalho (Col. Pedro II)      Darío Gómez Sánchez (UFPE)

Fabiele Stockmans de Nardi (UFPE)      Fernanda Tonelli (IFSP)

Flávia Karolina Lima (IFMT)      Jorge Hernán Yerro (UFBA)

Larissa C. A. Oliveira Beneditini (IFSP)      Luiza Santana Chaves (UFMG)

Xoán Carlos Lagares Diez (UFF)

### Organização

Fernanda Castelano Rodrigues (UFSCar)      Jorge Rodrigues de Souza Junior (IFSP/ ABH)

María Teresa Celada (USP/APEESP)

E-mail: revista.abh@gmail.com

### Conselho Editorial

|                           |   |
|---------------------------|---|
| Ana Maria Camblong        | Univ. Nacional de Misiones, Argentina       |
| Azucena Palacios          | U. Autónoma de Madrid, Espanha              |
| Bernard Sicot             | Université Paris X — Nanterre, França       |
| Elisa Amorim              | UFMG, Brasil                                |
| Enrique Foffani           | Univ. Nacional de Rosario, Argentina        |
| Heloísa Pezza Cintrão     | USP, Brasil                                 |
| Jens Andermann            | Universität Zürich                          |
| Jorge Diaz Cintas         | Imperial College London, Reino Unido        |
| José Carlos Sebe Meihy    | USP, Brasil                                 |
| José Ribamar Bessa Freire | UERJ / UNIRIO, Brasil                       |
| Julio Pimentel Pinto      | USP, Brasil                                 |
| Julio Rodríguez Puértolas | U. Autónoma de Madrid, Espanha              |
| María Elena Placencia     | Birkbeck, University of London, Reino Unido |
| Mirta Groppi              | USP, Brasil                                 |
| Oscar Diaz Fouces         | Universidad de Vigo, Espanha                |
| Pablo Rocca               | Univ. de la República, Uruguai              |
| Pablo Vila                | University of Temple, EUA                   |
| Patricia Willson          | El Colegio de México, México                |
| Raquel Macciucci          | Univ. Nac. de La Plata, Argentina           |
| Silvia Cárcamo de Arcuri  | UFRJ, Brasil                                |
| Silvina Montrul           | Univ. de Illinois, EUA                      |
| Susana Romano Sued        | Univ. Nacional Córdoba, Argentina           |
| Susana Zanetti            | Univ. Nac. de La Plata / UBA, Argentina     |
| Vera Sant'Anna            | UERJ, Brasil                                |
| Virginia Unamuno          | Conicet, Argentina                          |
| Viviana Gelado            | UFF, Brasil                                 |
| Walter Carlos Costa       | UFSC, Brasil                                |

## Sumário

Políticas plurilingues na Educação Básica: realidades e (im)possíveis projeções ..... 6  
Fernanda Castelano Rodrigues, Jorge Rodrigues de Souza Junior, María Teresa Celada

### Dossiê

O Brasil e a (outra) América Latina: uma chave de leitura do espanhol no sistema educativo .... 15  
Laura Sokolowicz

Justificativas para a legitimidade do espanhol na escola brasileira:  
efeitos glotopolíticos no ontem e no hoje. .... 40  
Diego Alexandre

A desoficialização do espanhol e o cenário de (re)existência e insurgências:  
o/a professor/a como deliberador/a político/a e o associativismo ..... 56  
Millene Barros Guimarães de Sousa, Carmem Sílvia Félix Venturi

Políticas públicas e o monopólio da língua inglesa ..... 74  
Rachel Ribeiro Couto Rodrigues

Línguas estrangeiras em tempos de resistência: a quem serve uma BNCC monolíngue? ..... 86  
Del Carmen Daher, Alice Moraes Rego de Souza

O Direito Linguístico na BNCC da Língua Portuguesa ..... 104  
Jael Sânera Sigales Gonçalves

Políticas educativas desde uma perspectiva linguística nas escolas da tríplice fronteira:  
a invisibilidade do sujeito fronteiriço? ..... 123  
Juliana F. S. Pasini, Jorgelina Tallei

Plurilinguismo e políticas linguísticas em contexto fronteiriço:  
o caso da tríplice fronteira do Alto Solimões ..... 138  
Luana Ferreira Rodrigues

Políticas educacionais de acolhimento através de projetos de inclusão linguística  
aos imigrantes venezuelanos e indígenas da etnia warao na SEMED/Manaus ..... 154  
Ádria dos Santos Gomes, Januária Pereira da Silva Rocha

### Varia

El género entrevista en YouTube como herramienta para la enseñanza  
de la cortesía lingüística en las clases de español como lengua extranjera. .... 169  
Victor Hugo da Silva Coelho, Carlos Cernadas Carrera

El “portuñol” uruguayo: destino de una lengua de frontera ..... 182  
Eledis del Milagro García Marengo

“Los fusilamientos de la Moncloa”, poema de Manuel Machado:  
uma tradução intersemiótica da representação da catástrofe na modernidade ..... 197  
Marcia Romero Marçal

**Políticas plurilingues na Educação Básica:  
realidades e (im)possíveis projeções**

## 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 monolinguismo 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.



# O BRASIL E A (OUTRA) AMÉRICA LATINA: UMA CHAVE DE LEITURA DO ESPANHOL NO SISTEMA EDUCATIVO

Laura Sokolowicz<sup>1</sup>

**Resumo:** O artigo analisa o acontecimento político-linguístico de inclusão, permanência e exclusão da língua espanhola no/do currículo da escola secundária brasileira à luz de uma chave específica de interpretação: as transformações das relações internacionais que o Brasil estabelece com os países vizinhos e com os Estados Unidos. Partindo de uma breve reflexão sobre a história mais recente, focaliza com atenção dois períodos específicos: os anos 1920 e a Era Vargas, quando acontecem os dois primeiros gestos de incorporação da língua ao currículo. Busca-se mostrar que as representações sobre o Brasil e a (outra) América Latina que atravessam esses dois períodos são fundamentais para compreender as decisões governamentais com relação à língua espanhola e, com isso, compreender um pouco mais da sua história no sistema educativo brasileiro.

**Palavras-chave:** Língua espanhola; Escola secundária; Anos 1920; Era Vargas.

**Resumen:** El artículo analiza el acontecimiento político-lingüístico de inclusión, permanencia y exclusión de la lengua española en el/del currículo de la escuela secundaria brasilera a la luz de una clave específica de interpretación: las transformaciones de las relaciones internacionales que Brasil establece con los países vecinos y con los Estados Unidos. Partiendo de una breve reflexión sobre la historia más reciente, se pone el foco en dos períodos específicos: los años 1920 y la Era Vargas, cuando acontecen los dos primeros gestos de incorporación de la lengua al currículo. Se busca mostrar que las representaciones sobre Brasil y (la otra) América Latina que atraviesan estos dos períodos son fundamentales para comprender las decisiones gubernamentales con relación a la lengua española y, así, comprender un poco más sobre su historia en el sistema educativo brasilero.

**Palabras clave:** Lengua española; Escuela secundaria; Años 1920; Era Vargas.

Em 2005, durante o governo Lula, a língua espanhola voltou a fazer parte do sistema educativo brasileiro de forma oficial. Naquele ano – um dos momentos mais sólidos em termos de projeção de um imaginário latino-americanista na América do Sul<sup>2</sup> – foi sancionada a Lei nº 11.161, reinserindo a oferta obrigatória da disciplina no

<sup>1</sup> Bacharela em Música pela Universidade Federal de Rio de Janeiro. Mestre e Doutora em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

<sup>2</sup> Por esses anos, Néstor Kirchner governava na Argentina, Evo Morales na Bolívia, Hugo Chávez na Venezuela, Pepe Mujica no Uruguai, e Bachelet assumiu no Chile em 2006. Dois mil e cinco foi o ano do “não ao ALCA” (Área de Livre Comércio das Américas), um projeto que nasceu buscando expandir o Tratado de Livre Comércio da América do Norte e que foi duramente criticado na IV Reunião de Presidentes das Américas que aconteceu em Mar del Plata (Argentina) naquele ano. As críticas ao projeto assinalavam que era uma ferramenta do imperialismo norte-americano para atuar sobre os países da Hispano-América.

currículo do ensino médio, sendo sua matrícula facultativa aos alunos. Embora com uma aplicação desigual nas diferentes regiões do Brasil, a língua voltava à escola ou, pelo menos, assim prescrevia a nova lei. Esse gesto da política linguística do Estado produziu desdobramentos, como a presença do idioma nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), a inserção da disciplina no Programa Nacional do Livro Didático (a partir de 2011), e a ampliação ou multiplicação de cursos nas universidades públicas que visavam a formação de pesquisadores e professores.

Uma das primeiras medidas do governo Michel Temer, que assumiu a Presidência após o golpe contra Dilma Roussef em 2016, foi a Reforma do Ensino Médio – inserida numa outra matriz política – que propôs, dentre outras alterações estruturais, a retirada da língua espanhola da grade curricular. Em fevereiro de 2017, a Medida Provisória nº 746 se tornaria a Lei nº 13.415, mantendo a obrigatoriedade apenas para a língua inglesa no ensino médio e definindo como optativas as outras línguas estrangeiras no currículo. O inglês continuou também como a única língua obrigatória a ser estudada do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Na mesma direção política, em fevereiro de 2019, uma das primeiras medidas do Ministro de Relações Exteriores do governo Bolsonaro, Ernesto Araújo, excluiu o curso sobre a história dos países da América Latina do Instituto Rio Branco, a escola de formação de diplomatas do Itamaraty<sup>3</sup>. Tal reformulação sinaliza claramente a perda de centralidade da região para o governo Bolsonaro.

Nota-se assim que a inclusão e a permanência do espanhol no currículo escolar, mas também a sua exclusão, assinalam motivações governamentais mais amplas que dizem respeito a decisões geopolíticas e também a uma política (linguística) do Estado brasileiro que nos ajudam a pensar e interpretar a história do ensino da língua espanhola no sistema educativo brasileiro.

Entretanto, é necessário compreender esse movimento pendular (inclusão/permanência/ exclusão) que ocorre na história mais recente do país como parte de debates e disputas (sempre políticas) que vêm de longa data e que se ancoram nos diferentes posicionamentos que o Brasil assumiu nas relações internacionais (políticas, econômicas, culturais, sociais e educativas) com os países da América Latina e também com os Estados Unidos e cujo pano de fundo são dois projetos políticos contrapostos que apelam a memórias diferentes: o pan-americanismo e o latino-americanismo<sup>4</sup>. Assim,

<sup>3</sup> Informação disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2019/02/17/ernesto-araujo-exclui-curso-sobre-america-latina-de-formacao-de-diplomatas/> e <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2019/02/chanceler-exclui-curso-sobre-america-latina-de-formacao-de-diplomatas.shtml>. Acesso em: 25/07/2022

<sup>4</sup> Segundo Arnoux e Del Valle (2010, p. 8 e 22), o latino-americanismo “*remite a las diferentes tentativas que, con posterioridad a las guerras de la independencia hispanoamericana, buscaron unir los países ubicados al Sur del Río Grande*”. Por sua vez, o pan-americanismo “*propone la integración del continente americano bajo la hegemonía norteamericana*”. O avanço dos Estados Unidos no Brasil se perpetuava já desde começos do século XIX com a Doutrina Monroe (1823). No que se refere às línguas, cada um deles projeta relações diferentes para as duas línguas majoritárias da região (espanhol e português) com o inglês.

ancorado nessa história de mais de dois séculos de tensões e disputas, o presente artigo aponta para dois períodos particulares da história do Brasil, considerados aqui chaves para a discussão em pauta: os anos 1920 e o Estado Novo (1937-1945), durante o governo Vargas. A partir dos diferentes projetos de país – que propunham um sistema educativo e uma política exterior também diferentes –, projetava-se o lugar que ocuparia a língua espanhola no currículo da educação secundária, espaço de formação da cidadania, como vamos aqui dar a ver.

## 1 Os anos 1920: o Brasil e a “outra” América Latina

Nos anos 1920 do século passado, estávamos diante de um Estado oligárquico – cuja política e economia respondiam à consolidação das oligarquias regionais ligadas à atividade agroexportadora (VISCARDI 2001) –, e de uma sociedade que vivia os efeitos da escravidão recentemente abolida, com discursos que propunham o branqueamento racial. A educação, elitista, tinha sua administração dividida entre a União, que se encarregava das escolas secundárias e superiores, e os Estados, que cuidavam da educação primária e técnico-profissional (FAUSTO et al. 2006). Não havia ainda uma política nacional de educação. Todos esses fatores constituem zonas de confronto de uma República em formação, que contava com tão só trinta anos, sendo esse o marco no qual acontece o primeiro gesto de inclusão da língua espanhola no ensino secundário.

Em 7 de janeiro de 1919, pela Lei 3.674, foi criada a cadeira de espanhol no Colégio Pedro II, um colégio onde, desde a sua criação em 1837, se formava a elite dirigente e cujos programas serviam de paradigma para todo o universo educacional brasileiro, tendo-se em vista que a falta de uma legislação educativa nacional deu a essa instituição o lugar de “escola modelo” para os outros estabelecimentos. Após a inclusão da língua no Colégio, ocorreu o primeiro concurso público oficial (realizado entre os dias 9 e 23 de setembro de 1919) para assumir a cadeira de espanhol, no qual fora aprovado Antenor Nascentes (1886-1972), pesquisador e professor negro que, como era praxe à época, elaborou a primeira gramática de espanhol produzida no Brasil para o ensino da língua – a *Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros*, 1920 –, uma obra claramente pedagógica que buscava atender às demandas geradas por esse gesto específico de política linguística do Estado brasileiro.

Mas, por que o espanhol foi incorporado nessa data em um Colégio frequentado pela elite carioca? Que acontecimentos levaram à inclusão da língua? Como foi o processo de inclusão e, posteriormente, de exclusão? Que aspectos da política externa do Brasil guardam relação com esses acontecimentos? O que acontecia no Brasil e nas relações com outros países da região que, em certa medida, propiciou (embora de forma tímida) a incorporação do espanhol como disciplina optativa? Essas perguntas norteiam a reflexão sobre o período e nos permitem reconhecer nos materiais analisa-

dos duas posições discursivas diferentes, projetadas a partir de lugares diferentes na estrutura social e política.

Por um lado, temos a posição projetada na “voz” de Nascentes, o filólogo e professor que, já desde os anos de juventude, tinha contato estreito com intelectuais dos países vizinhos por meio de uma troca epistolar e um interesse especial por essas regiões desconhecidas. Pouco mais de uma década depois, em 1936, Nascentes partiu para fazer um “périplo da parte sul” do continente, como narrou no livro *América do Sul* (1937). Esses aspectos da sua vida guardam relação com a mirada que Nascentes tinha sobre o território, os intelectuais e a língua desses países. A *Gramática* que elaborou para ser suporte das aulas apresenta marcas que funcionam como indício de uma posição que reconhece a importância das relações comerciais e políticas com os países vizinhos para o aprendizado da língua.

Por outro lado, temos as posições do Estado, que se manifestam, ora na lei que incorpora a língua no Colégio Pedro II (e a exclui cinco anos depois), ora nos efeitos das representações que a diplomacia brasileira tinha sobre os países da América Latina – e do imaginário criado em torno deles. São duas posições diferentes que nos permitem acompanhar o horizonte de discursos possíveis no começo do século XX: uns, sempre afetados pela alteridade dos outros.

### **O professor: a importância das relações com os países vizinhos**

a Introdução da *Gramática*, Antenor Nascentes resalta como dado conjuntural para a criação da cadeira de espanhol o fato de:

o Brasil [estar] cercado de países onde se fala [essa língua] e com os quais se acha em relações constantes, de ordem política, commercial, etc. (NASCENTES 1920, p. iii).

A situação geográfica e as relações constantes com os países vizinhos parecem fundamentais nas palavras do autor. Se, por um lado, o significante “cercado” expressa essa proximidade e o fato de o Brasil estar rodeado, circundado por esses países com os quais se relacionava, o efeito polissêmico permitiria ampliar a interpretação e imprimir ao significante os sentidos de “ameaça” que também convoca. Nessa leitura, “estar cercado” condensaria tensões de época – os fantasmas da Primeira Guerra Mundial – e, especialmente, nesse contexto geográfico específico, as tensões do país com a América hispânica, a “outra América Latina”, em palavras de Prado (2001), devido às guerras ainda vigentes, decorrentes de problemas de demarcação das fronteiras.

No entanto, são essas relações com os países da região que levam o autor a afirmar que:

é de grande vantagem para os brasileiros o conhecimento não perfunctório daquela língua, assim como o da língua portuguesa o é para os outros países da América do Sul (1920, iii).

Em 1920, Nascentes já tinha a dimensão da importância do aprendizado mútuo dessas duas línguas da região, antecipando decisões da política linguística que apareceriam só no final do século XX com a criação do Mercosul. A necessidade de um conhecimento “não perfunctório” da língua, isto é, não superficial, realizado em profundidade, exigia (e justificava) a importância da institucionalização do ensino de espanhol para que o aprendizado fosse possível. E segundo Nascentes, foi a compreensão dessa vantagem que levou o governo do Uruguai a criar uma cadeira de português:

E tanto assim o compreendeu o governo do Uruguay que creou uma cadeira de portuguez, em reciprocidade da qual a lei n. 3.674 de 7 de janeiro de 1919 creou uma cadeira de espanhol no Collegio Pedro II (ibid.).

A Lei nº 3.674 (Lei orçamentária dos Estados Unidos do Brasil) destinava a verba para que funcionasse no Colégio Pedro II a cadeira de espanhol e foi promulgada em reciprocidade a uma medida parecida do governo uruguaio, que criara uma cadeira de português. Mas, como se deu essa reciprocidade anunciada por Nascentes, e em que medida a “cordialidade diplomática” e o ato de correspondência diante do ensino da língua ajudam a compreender o processo de inclusão do espanhol no currículo, sua breve permanência e posterior exclusão?

De fato, como afirma o autor, o governo uruguaio parecia ter compreendido a importância de um aprendizado não superficial do português. Essa compreensão levou, em 1917, a uma resolução que propunha a incorporação do português no terceiro ano da Escola Militar, destacando a importância do conhecimento da língua por parte dos oficiais (e dos futuros oficiais do Exército) que operavam nos departamentos limítrofes, não só pelo contato existente entre os exércitos nessas regiões de fronteira, mas também pelo contato existente com a população brasileira.

Menos de dois meses depois de tomada essa medida, o Uruguai solicitava ao Brasil um ato de reciprocidade, em nota endereçada em 5 de dezembro de 1917 ao Ministro das Relações Exteriores do Brasil, Dr. Nilo Peçanha. Junto à nota foi encaminhada uma tradução do decreto e se insistia em que os mesmos motivos que tinham conduzido o Uruguai a ensinar o português (a necessidade de facilitar as relações oficiais) deviam levar o Brasil a adotar uma medida recíproca. No começo do ano seguinte (fevereiro de 1918), Nilo Peçanha destacava que além das vantagens de ordem social, do ponto de vista militar essa medida de reciprocidade se impunha já que muito lucrariam os oficiais tendo o melhor conhecimento possível do idioma.

Uma série de notas levou à incorporação do espanhol nos Colégios Militares<sup>5</sup>. A partir de setembro de 1917, outra sequência de escritos encaminhados pelo Ministério de Relações Exteriores ao Ministério de Justiça e Negócios Interiores (endereço ao Ministro Carlos Maximiliano) sugere corresponder ao gesto do Uruguai com a criação, no Colégio Pedro II, de uma cadeira de língua espanhola, não só como uma forma de homenagem que o Brasil prestaria àquela nação e às demais que falam essa língua, mas também porque facilitaria o intercâmbio intelectual com os países hispano-americanos (RECUERO 2017). Em outubro de 1917, o Ministro solicitava à Congregação do Colégio Pedro II a criação da cadeira de língua espanhola e literatura hispano-americana (ibid.), medida que só seria implementada dois anos depois.

A incorporação do espanhol no Colégio Pedro II é anunciada por meio do aumento da verba repassada à instituição “para atender as despesas com a criação da cadeira de hespanhol em aquelle collegio, em reciprocidade do acto idêntico da República do Uruguai” (BRASIL, 1919)<sup>6</sup>.

Conseguir a reciprocidade do governo brasileiro tinha dado certo trabalho ao governo uruguaio, primeiro nas tratativas e, em seguida, na demora do processo de implementação. Embora o Ministro das Relações Exteriores tenha mencionado a homenagem que com a incorporação da língua o Brasil prestaria não só ao Uruguai, mas às demais nações hispano-americanas, pensar a incorporação apenas como um ato diplomático de reciprocidade entre dois países pode ajudar a compreender esse “tímido projeto”, como observam Quintela e Da Costa (2013), e a curta permanência da língua na educação básica. O espanhol ficou no currículo do Colégio Pedro II como disciplina optativa até a reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz, de 1925, que a retirou da grade.

Se a reciprocidade com a política linguística uruguaia tinha sido um dos argumentos para a incorporação da língua no Colégio, a não reciprocidade dos países hispano-americanos na incorporação do português foi um dos argumentos dados pelo Estado para a não permanência da língua, como narra o próprio Nascentes na Introdução do Dicionário Etimológico, de 1931, ao se referir à época em que ministrara a disciplina no Colégio Pedro II:

A cadeira era facultativa, o que me trouxe os maiores dissabores. Os que lidam no magistério sabem como são estudadas as cadeiras obrigatórias e bem podem imaginar como o seria uma facultativa. Quando se planejou uma reforma do ensino em 1925, fui ao ministro do interior de então, o Dr. João Luiz Alves, e lhe expus a minha situação, pedindo a obrigatoriedade da cadeira. O ministro me objetou a sobrecarga do ensino secundário, a falta de reciprocidade por parte

<sup>5</sup> Sobre a série de notas, decretos, resoluções, avisos, cartas e pedidos diversos ver Anselmo Guimarães (2014, 2018) e Recuero (2017).

<sup>6</sup> Em toda a política linguística posterior, estruturada ao longo do século XX por meio de decretos, leis e projetos de leis, a incorporação do espanhol é justificada nos próprios textos jurídicos/legislativos devido às relações que o Brasil mantém com os países vizinhos.

dos países hispano-americanos e não me atendeu (NASCENTES 1931, p. X).

A presença facultativa da língua durou poucos anos. Em conversa com o ministro do interior, Nascentes buscou a institucionalização “plena” da disciplina (a obrigatoriedade) que a igualaria à condição dos outros idiomas (francês, inglês e alemão, além do grego e do latim), mas não foi atendido. Para o Estado, a língua espanhola parecia não ter a importância que o professor anunciara na *Gramática*. E os discursos e representações que a diplomacia brasileira projetava sobre o Brasil (uma República “fora” da América Latina) e sobre as nações vizinhas que tinham o espanhol como língua oficial (e nacional) parecem indícios do “tímido” processo de inserção do espanhol no sistema educativo e de sua rápida exclusão (ou vice-versa).

### **A diplomacia: a “outra” América Latina**

Nas primeiras décadas do século XX, a diplomacia brasileira arrastava velhas representações sobre os países vizinhos, configuradas ao longo do século XIX, época de formação dos Estados nacionais no continente. Elaborou-se no decorrer do século certa interpretação brasileira sobre o mundo hispano-americano, contribuindo, pela repetição, para a constituição de um imaginário que acabou forjando uma memória coletiva sobre uma “outra América”, dissociada e separada do Brasil (PRADO 2001). Segundo Prado (2001), os ideólogos do Império defendiam a monarquia que se opunha às repúblicas “caóticas” da parte espanhola, buscando marcar a diferença entre o Brasil e os demais países da América do Sul. E a instalação da República, que em tese deveria inaugurar uma mudança nessas relações, manteve os mesmos argumentos, dando continuidade no país a esse imaginário do Brasil e da “outra” América Latina ou, no dizer de Capelato (2000, p. 290), do Brasil “fora da América Latina”. Um imaginário que, entendemos, obstaculizou a realização de um verdadeiro programa de inclusão da língua espanhola na escola.

Duas figuras de destaque na diplomacia brasileira nas primeiras décadas posteriores à proclamação da República, o Barão de Rio Branco e Oliveira Lima, representam posições contrapostas com relação à política externa do Brasil e aos ordenamentos regionais possíveis no continente.

Nos anos 1920, o Brasil ainda vivia os efeitos do período em que o Barão do Rio Branco tinha dirigido o Itamaraty (1902-1912), imprimindo rumos que marcaram a política externa do Brasil ao longo do século XX (LESSA 2012). Além do imaginário em relação aos países da América Latina, durante a gestão de Rio Branco concluiu-se a migração do Brasil para o sistema de poder dos Estados Unidos, assumindo as relações brasileiro-estadunidenses um lugar central da política externa (ibid.). A política levada adiante por Rio Branco decorreu da aspiração, por um lado, em diferenciar o Brasil do conjunto de nações do segmento sul do hemisfério identificadas com convul-

sões políticas e insolvência financeira (BUENO, 2012), e, por outro, em colocar o país numa posição hegemônica nessa região sul do continente. Assim, o Brasil se alinhava muito cedo ao movimento pan-americanista e expansionista dos Estados Unidos. Fausto (2006) defende que o eixo diplomático do Brasil se deslocou de Londres para Washington num momento em que o contexto regional sul-americano impunha resistência ao avanço imperialista dos EUA<sup>7</sup>. Esses aspectos da política externa brasileira certamente tiveram efeitos na importância dada pelo Estado para o aprendizado da língua espanhola no país.

O debate sobre o pan-americanismo e as relações que as nações da América Latina (fundamentalmente o Brasil) assumiriam com os Estados Unidos criou diversos embates e disputas. Se de um lado estavam os defensores ardorosos do pan-americanismo, como Rio Branco, Joaquim Nabuco, Artur Orlando, Euclides da Cunha (BAGGIO 1998), do outro estavam os que eram críticos à política expansionista dos EUA: Oliveira Lima, Eduardo Prado, José Veríssimo, Manoel Bomfim.

Na primeira década do século XX, Oliveira Lima escreve *Pan-americanismo* (Monroe, Bolívar, Roosevelt) (1907), um livro no qual ataca abertamente a política externa dos Estados Unidos, denunciando seu caráter imperialista e mostrando os perigos futuros para o Brasil e para a América Latina<sup>8</sup>, como afirma Prado (2001). No texto, o autor faz algumas considerações prévias ao que seria a terceira sessão de reunião das duas Américas, no Rio de Janeiro (após as acontecidas em Washington e México). Dentre essas considerações, Lima se refere à “pretensão insistentemente aventada pelo presidente dos Estados Unidos [...] de tornar efetiva a tutela americana, moral até ser material, sobre o resto do continente independente” (OLIVEIRA LIMA 1907, p. 33).

Na leitura do texto é possível perceber as preocupações do diplomata com relação às transformações da Doutrina Monroe, compreendida por ele como um “instrumento de utilidade continental” cuja feição estava sendo alterada. O que preocupava Oliveira Lima era que de “arma de salvaguarda” a Doutrina se transformasse em “arma de subjugação, quiçá de domínio por anexações” (IBID., p. 35). Vejamos:

Os Estados Unidos já queriam em tempo de Monroe, exatamente como agora em tempo de Roosevelt, ser um acima de todos, e por isso fizeram constantemente ouvidos de mercador às reivindicações e acenos de camaradagem de suas irmãs latinas (IBID., p. 39).

---

<sup>7</sup> Esse movimento é evidente na anexação do norte de México, e retomado a partir de 1898 com a intervenção estadunidense na guerra hispano-cubana. Na América Hispânica esse movimento expansionista resultou numa matriz discursiva anti-imperialista que levou à valorização da cultura hispânica e ao questionamento da doutrina Monroe (ARNOUX, DEL VALLE, 2015), reforçando essa separação entre o Brasil e a “outra” América latina.

<sup>8</sup> Embora Oliveira Lima defendesse a monarquia, propunha a aproximação do Brasil aos países da América Latina, mais do que por uma identificação com os países hispano-falantes, buscando se opor aos perigos da política imperialista dos Estados Unidos (OLIVEIRA LIMA 1907, 1920, 1953) e aos avanços desse país no Brasil que se perpetuava desde começos do século XIX com a Doutrina Monroe.

A doutrina de Monroe não mudou com o desenvolvimento dos Estados Unidos: transformou-se, envolvendo-se. Na essência é sempre a mesma, feita de ciúme e de ambição, porém, indispensável quando surgiu, e fatal no seu presente aspecto. Foi, no seu início, defensiva, e, pela continuação, passou, naturalmente, à ofensiva, como acontece quando se ganha forças para alcançar o que se cobiça (IBID., p. 41).

É força ter presente que a doutrina de Monroe só veda conquistas na América aos europeus, não as veda aos americanos do norte, pelo menos enquanto for exclusiva a doutrina; e se esses na própria Europa, e agora até no Estado Livre do Congo, estão em cada passo intervindo como agentes, por que deixariam na América Latina de exercer a função tutelar que se reservaram? (IBID., p. 99).

Se as colocações do autor são claras com relação às ambições dos Estados Unidos, também são claras sobre as resistências que as “Repúblicas espanholas de América do Sul” faziam àquela expansão e sobre as aspirações do Brasil em dividir a hegemonia hemisférica com os Estados Unidos. Vale a pena, mais uma vez, ler as palavras do autor pela clareza e força sobre as questões colocadas:

As Repúblicas espanholas de América do Sul, como a Argentina e o Chile à frente, fazem tacitamente causa comum na resistência contra aquela extensão, que se lhes afigura perigosa para a sua soberania. O Brasil, porém, que tem consciência de ser um país maior, mais ordeiro, mais progressivo do que qualquer dos seus vizinhos, sente que nada tem a temer e até se sente com vigor para aspirar a dividir com os Estados Unidos a “hegemonia hemisférica” (ibid., p. 42).

Os Estados Unidos procuram com toda a razão alargar a sua esfera mercantil no continente sul, o que é lícito e até louvável, alegando, não injustificadamente no nosso caso, que são eles os grandes compradores do nosso café, o que, contudo, não autorizaria a tornarem-se os compradores da nossa absoluta autonomia política (ibid., p. 44).

Ainda antes, numa metáfora contundente sintetizava suas preocupações:

Deixar que alguém nos entre em casa, para dirigir discricionariamente a sua economia e até as nossas relações, não é muito diferente de presentear-lo com a casa e seus pertences (ibid., p. 35).

Se abrimos a reflexão sobre o Brasil e as relações internacionais com os países da América Latina e com os Estados Unidos nesse começo do século XX, e sobre as representações que perpassam o imaginário de época, é porque nos parecem fundamentais para entender a relação entre a política exterior do Brasil e a legislação produzida pelo Estado com a consequente institucionalização da língua espanhola no Colégio Pedro II que, lembremos, permaneceu apenas cinco anos como disciplina optativa. A

partir desse imaginário de época sobre os países da América Latina, podemos nos perguntar se existiria um interesse forte, por parte do Brasil, para a inclusão da língua na escola e mais especificamente, no Colégio que formava essa classe dirigente. Será que é possível separar o imaginário sobre as nações hispano-americanas do imaginário que se tem da língua que as constitui? Afinal: quais eram os interesses do Brasil para levar adiante uma proposta de ensino da língua? Evidentemente, diante da “outra” América Latina, só pareceria ter havido espaço para um projeto tímido e para uma breve permanência do espanhol na escola. Apesar da brevidade, foi um gesto inaugural e começava aí, nesse colégio elitista, a construção de uma memória do espanhol no âmbito escolar. A próxima inclusão aconteceria em 1942, durante a Era Vargas. Novas representações anunciavam a projeção da língua dos países vizinhos em um espaço escolar mais amplo.

## **2 A Era Vargas: relações mais próximas com os países vizinhos**

A instauração da obrigatoriedade da língua espanhola nas escolas secundárias do Brasil aconteceu como efeito do Decreto-Lei 4.244 (1942) – conhecido também como Lei Orgânica do Ensino Secundário, ou Reforma Capanema –, durante a Era Vargas (1930-1945), uma etapa da história do Brasil que desencadeou um processo de transformação do país, da sociedade e do sistema educativo. Do caráter complexo e ambíguo da experiência vivida nesses anos, iluminamos apenas alguns aspectos relevantes, especialmente os vinculados às transformações políticas que impulsionaram mudanças na economia e no setor educativo e cultural, e que tinham na base (e no horizonte) um outro projeto de país.

Em 1937, acontece o golpe (ou autogolpe) de Estado que, longe de buscar derrubar o presidente Vargas, tentava reforçá-lo numa nova ordem mais autoritária e mais centralizada (NAPOLITANO 2017): o Congresso Nacional foi fechado e a Constituição vigente, suspensa. No lugar dela, “o governo apresentou uma das constituições mais autoritárias da história brasileira” que previa a pena de morte, impunha a censura e perseguia os inimigos políticos (IBID., p. 115). Entretanto, mesmo com restrições no terreno da cidadania civil e política, Gomes afirma que “o Brasil experimentou políticas públicas que o tornaram mais moderno economicamente e menos excludente socialmente, embora não menos desigual”<sup>9</sup> (GOMES 2005, p. 106). Tais políticas chegaram também ao âmbito educativo, tentando democratizar, especialmente, o ensino secundário.

Delineava-se uma nova forma de Estado com viés nacionalista (antiliberal e intervencionista), marcada pela centralização política em torno da figura do presidente

---

<sup>9</sup> Por esses anos continuavam em vigência aspectos da República Velha: a estrutura agrária que se conservou inalterada e que manteve o trabalhador rural fora da legislação protetora do trabalho bem como a exclusão dos analfabetos do processo eleitoral e a restrição das garantias individuais dos imigrantes (SCHWARCZ e STARLING 2015).

(PAYER 2006), que a diferenciava do projeto oligárquico das décadas anteriores em que o poder e a força estavam concentrados em cada um dos Estados do país. E se é verdade que o governo Vargas não ameaçou o poder das velhas elites regionais, também é fato que as submeteu a outro projeto político e econômico, pautado pela industrialização e o desenvolvimento nacional (NAPOLITANO 2017).

No terreno econômico, após 1930, a grande mudança foi a prioridade máxima que o governo federal deu ao desenvolvimento do mercado interno, adotando uma estratégia de industrialização que tornasse a economia nacional o menos dependente possível do mercado mundial. Mesmo assim, até a Segunda Guerra Mundial, a geopolítica brasileira esteve marcada pelos interesses comerciais dos Estados Unidos e da Alemanha, seus principais parceiros nessa área (ibid.). Esse equilíbrio foi rompido em agosto de 1942 com a declaração da guerra ao Eixo, ficando os Estados Unidos como o principal parceiro comercial (CPDOC<sup>10</sup>, s/d). Começava aí um novo período de influência cultural e econômica da potência do norte em território brasileiro. Exemplo disso foi o financiamento para a construção da siderúrgica de Volta Redonda (NAPOLITANO 2017); a criação, em 1940, da chamada *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs*, uma agência de coordenação de programas de colaboração entre as potências do norte e os países latino-americanos (ibid.), dentro do marco da “Política de Boa Vizinhança”, desenvolvida pela elite política e econômica norte-americana que buscava evitar a contaminação das elites políticas brasileiras e latino-americanas em geral pelas ideias nazifascistas (ibid.). Também seria mostra disso a chegada em 1942 da Coca-Cola, símbolo máximo do capitalismo estadunidense.

Apesar do avanço dos EUA, também aconteceram nessa década importantes tratados comerciais do Brasil com os países vizinhos que assinalam um interesse crescente do governo Vargas nas relações com essas nações. Entendemos que as alianças políticas e comerciais com os países da região, além das missões culturais desenvolvidas nesses anos, outorgaram à língua um lugar de maior destaque no tabuleiro no qual ia se configurando um novo projeto político-educativo. É essa a hipótese que apresentamos.

### **A Reforma Capanema: um projeto nacional de educação**

O país se modernizava, e seguindo a mesma direção do desenvolvimento econômico, da construção de políticas públicas e da reorganização do Estado, haveria também mudanças no setor educativo. A Reforma Capanema – proposta por quem ocupou o cargo de Ministro de Educação e Saúde de 1934 a 1945 – estabeleceu a obrigatoriedade da frequência à escola secundária e, dando continuidade à Reforma de Francisco Campos (1931), e à Constituição de 1934, propunha um projeto educativo nacional, ausente na década de 1920. Com a constituição de 1934, o Estado assume

---

<sup>10</sup> Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas.

pela primeira vez o traçado de diretrizes de todos os graus de ensino, coordenando sua execução em todo o território nacional. O Ministério foi se convertendo num dos principais pontos de apoio ao regime e, no novo modelo, cultura e educação seriam dois pilares importantes do governo, assuntos de Estado<sup>11</sup>: estratégias de construção de um “homem novo” para um “Estado Novo” que buscava construir os valores de “brasilidade” forjando “uma nação-povo integrada e blindada contra os regionalismos desagregadores da Primeira República” (NAPOLITANO 2017, p. 136).

O movimento revolucionário de 1930 projetou na escala nacional as reformas educacionais iniciadas na década anterior no âmbito regional (CANDIDO 2011)<sup>12</sup>. Todas elas buscavam a renovação pedagógica expressada na designação de “Escola Nova” (com atuação importante no governo Vargas), que representava uma posição avançada na educação (ibid.), defendendo uma escola pública, gratuita e laica que deveria democratizar a sociedade e ajudar a superar as profundas diferenças socioeconômicas do país (NAPOLITANO 2017). Esses princípios estavam presentes no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, lançado em 1932.

Alguns números ajudam a entender os desafios de expansão do sistema escolar no Brasil, que nos anos 1920 tinha um índice de analfabetismo de quase 70% (FAUSTO 2015). Em aqueles anos os “meninos e meninas entre 5 a 19 anos que frequentavam a escola primária ou média era de cerca de 9%”, tendo chegado, em 1940, a pouco mais de 21% (ibid., p. 217). A educação se expandia, embora não atingisse o horizonte que as ideias em jogo e um projeto nacional de educação pareciam potencializar. A Reforma Capanema tinha a intenção de consolidar a escola secundária como a principal instituição educacional no sistema de ensino, tanto que a maior crítica feita ao regime varguista no aspecto educativo é justamente não ter encampado também a expansão da escola primária que, mesmo depois da reforma, continuou sendo irrisória.

A Exposição de Motivos da Reforma, um texto encaminhado por Gustavo Capanema em 1º de abril de 1942 ao Presidente da República para submeter à sua consideração o projeto de lei orgânica do ensino secundário, apresenta, já de saída, considerações fundamentais que assinalam a mudança de rumo que o governo tentou imprimir ao projeto educativo logo após chegar ao poder na década de 1930. O documento retoma explicitamente a Reforma Francisco Campos (1931), que ampliou o ensino secundário de cinco a sete anos e homogeneizou a cultura escolar, estabelecendo oficialmente procedimentos administrativos e didático-pedagógicos para todos os ginásios do território nacional (DALLABRIDA 2009). A própria Exposição de Motivos apresentava os números que faziam propaganda da expansão empreendida a partir da primeira reforma: em 1931, afirmava-se no documento, havia no Brasil menos de duzentas escolas secundárias, já em 1942, elas eram quase oitocentas. Nessa rede estendida buscava-se “elear [nos alunos] a consciência patriótica e a consciência humanística” e desenvolver neles uma “sólida cultura geral” (BRASIL 1942a).

A formação do Estado Nacional preconizado por Vargas passaria necessa-

<sup>11</sup> Para Londres (2001, p. 101) “a gestão Capanema à frente do Ministério de Educação e Saúde teve o caráter de gesto fundador das relações entre Estado e cultura no Brasil, implantando um modelo não apenas institucional como também de relação entre poder público e intelectuais”.

<sup>12</sup> Em São Paulo, começou em 1920, com a reforma de Sampaio Dória que buscou modernizar os métodos pedagógicos e procurou tornar realidade o ensino primário obrigatório incrementando as escolas rurais. Também foram importantes as reformas de Lourenço Filho no Ceará (1924); a de Francisco Campos em Minas (1927) e a de Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1928).

riamente pela homogeneização da cultura, dos costumes, da língua e da ideologia (SCHWARTZMAN, BORMENY e COSTA 1984) e as escolas seriam verdadeiros polos a partir dos quais se irradiaria o ideário nacionalista. Para realizar tal projeto, a questão da língua nacional era estratégica. O ensino de português foi ampliado e as regiões de colonização estrangeira – especialmente as colônias de imigrantes alemães e italianos que mantinham costumes, tradições e língua próprias –, foram encaradas pelo governo como um problema nacional<sup>13</sup>.

A autoria do projeto tinha consciência de que esses estudantes iam conformar no futuro o aparelho estatal

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 da nação [...] (BRASIL 1942a).

A formação desses quadros políticos dessa vez não estaria restrita, como em outros momentos da história do Brasil, à elite integrada pelas famílias pertencentes à burguesia nacional, sendo também voltada aos adolescentes que estivessem “bem-dotados” para desenvolver essa função, e o Estado teria que dar as oportunidades para a participação de jovens vindos de outras classes sociais:

São estabelecidos preceitos destinados à diminuição do custo do ensino secundário e ao desenvolvimento da assistência aos escolares necessitados. A providência tem em mira proporcionar, o mais que for possível, a educação secundária aos adolescentes bem-dotados (BRASIL 1942a).

Essa questão era reforçada no art. 90 da Reforma Capanema, marcando uma mudança significativa com relação à história recente da jovem República

Constitui obrigação dos estabelecimentos de ensino secundário, federais, equiparados e reconhecidos, reservar anualmente determinada porcentagem de lugares gratuitos e de contribuição reduzida para adolescentes necessitados (BRASIL 1942b).

A Reforma tinha no horizonte a democratização do ensino e materializava um discurso que interpelava os indivíduos como patriotas dentro de um projeto mais amplo de cunho nacionalista. O governo buscava tornar a educação secundária, na primeira fase, ao alcance de um número maior de brasileiros (BRASIL 1942a) e propunha uma articulação desse ciclo com “todos os ramos especiais do ensino de segundo grau”,

---

<sup>13</sup> A política de vigilância e nacionalização cultural proibiu o ensino de alemão e italiano nas escolas comunitárias e religiosas do sul do Brasil, que passaram a ser vistas com desconfiança, pois eram tidas como potenciais aliadas do exército alemão (NAPOLITANO 2017).

buscando “uma maior utilização e democratização do ensino secundário”. Nesse ideário de expansão e democratização do ensino secundário, o espanhol entrou no currículo como disciplina obrigatória.

### **O espanhol no ensino das línguas vivas estrangeiras: um espaço ampliado**

A reforma introduz o espanhol no grupo das línguas vivas estrangeiras dos estudos secundários, somando-a ao histórico ensino de francês e inglês<sup>14</sup>, línguas que, segundo o documento e como sabido por todos (“claro está”), “não poderiam deixar de ser conservad[as] [...] dada a importância desses dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de toda sorte que a eles nos prendem” (ibid.). No documento são expostos os motivos que justificam a inclusão do espanhol como terceira língua: “Além de ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica para todas as modalidades de estudos modernos”, afirma-se, “é o espanhol a língua nacional do maior número dos países americanos” (BRASIL 1942a). Essa consideração reconhece a presença da língua no continente e estudá-la seria “um passo a mais” que o governo daria, nessa espécie de gradativa somatória para uma “maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente” (ibid.). Materializava-se no discurso uma preocupação de aproximação (maior e mais íntima) do Brasil com os países hispano-americanos. A dimensão política da língua ficava exposta e seu aprendizado ganhava um lugar de maior relevância.

Se na Exposição de Motivos se projeta essa vinculação (“espiritual”) com os países da região e a importância do aprendizado da língua, há outros indícios que reafirmam esses anseios. Um deles refere-se à firma de tratados comerciais com países da América Latina, indicando o movimento de aproximação com os países da região levado adiante durante o governo Vargas. Em um estudo histórico sobre as relações internacionais da América Latina, Cervo observa que entre 1932 e 1936,

inúmeros tratados de comércio foram firmados entre países da América Latina com o intuito de abrir mercados aos países vizinhos, em oportuna política de contrapeso ao fechamento econômico observado no mundo em consequência da crise do capitalismo (CERVO 2001, p. 66).

O autor também menciona o tratado firmado com a Argentina em 1941, na visita realizada por Oswaldo Aranha (Ministro das Relações Exteriores) a Buenos Aires em novembro desse ano. Assim, destaca (ibid., p. 76) que nessa visita “os dois grandes do Atlântico sul também firmaram um tratado de comércio cujo espírito era o de induzir

---

<sup>14</sup> Leffa (1999) afirma que muitos alunos terminavam o ensino médio lendo os autores na língua original. Para o estudioso, visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil.

uma união aduaneira aberta à adesão dos vizinhos”<sup>15</sup>. Segundo o estudioso, Aranha combinava “a solidariedade com os países latinos” (ibid. p. 77) por um lado, com “a fiel e estreita relação com os Estados Unidos”. Somando-se aos sentidos expressos na Exposição de Motivos, as relações econômicas e comerciais também propiciavam a aproximação entre os países do continente.

Outro indício que reafirma o empenho do governo nessa aproximação é a troca de três cartas<sup>16</sup> que têm Gustavo Capanema ora como destinatário, ora como autor do intercâmbio epistolar. Na primeira delas, endereçada a ele por Gilberto Freire, de Recife em 21 de agosto de 1941, o sociólogo pernambucano faz menção a uma conversa na qual o ministro teria mencionado seu interesse pelos estudos de Freire sobre as condições intelectuais nos países americanos “para uma melhor articulação da nossa cultura com a deles”. Para contribuir com o plano de Capanema, Freire se propõe a desempenhar a missão de “observador cultural”, tanto das condições daquele momento, como das que seriam necessárias para uma aproximação intelectual com esses países, “no sentido de intercâmbio universitário, em particular, e científico, literário e artístico, em geral”. E para isso, Freire propõe uma viagem de seis meses, começando pela Argentina, Uruguai e Paraguai para terminar nos Estados Unidos<sup>17</sup>. O sociólogo acrescenta que poderia fazer um trabalho de certo interesse dentro do plano de Capanema, o qual qualifica como sendo de “inteligente interamericanismo cultural”, definindo-o como bem diverso do que teria existido até aquele momento. Freire solicita a Capanema a possibilidade de concretizar tal viagem junto ao presidente Vargas.

Na segunda carta, escrita dois meses depois (28.10.1941), Capanema se dirige ao presidente Vargas, explicando a proposta e as despesas que a missão de Freire envolveria,

Sr. Presidente:

Apresento a V. Excia um plano de início de um cuidadoso trabalho de sondagem do ambiente cultural das nações hispanoamericanas, para verificação do que é possível fazer no sentido *de uma maior, mais segura e mais continua penetração da cultura brasileira*<sup>18</sup>.

A cultura brasileira é quase inteiramente desconhecida dessas nações. Vencer essa distância, não só *em proveito de um maior entrelaçamento espiritual na América*, senão também para que se alargue o prestígio

<sup>15</sup> O Tratado sobre Livre Comércio Progressivo tinha o propósito de estabelecer um regime de livre intercâmbio comercial que pudesse chegar a uma união aduaneira com os países limítrofes (RAPOPORT, MADRID 1998).

<sup>16</sup> As cartas fazem parte de uma longa série apresentada no Apêndice do livro *Tempos de Capanema*, de Schwartzman, Bomeny e Costa (1984).

<sup>17</sup> Na mesma carta, Freire comenta com Capanema que a missão de observador cultural que estava sugerindo teria também o interesse de lhe servir de “viagem de núpcias”, “daí a urgência”, “a grande urgência”, afirma o escritor pernambucano (ibidem). A viagem aconteceu e foi, assim, viagem de trabalho e de núpcias. Uma viagem que coincidiu com a publicação espanhola de *Casa-grande & Senzala* e na qual foram realizadas diversas palestras e conferências nos países visitados cujo tema era América Latina (PEIXOTO 2015).

<sup>18</sup> O fragmento em itálico parece antecipar as palavras que pouco tempo depois Capanema escreveria na Exposição de Motivos: “nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente”.

do esforço intelectual de nosso país, é tarefa que se impõe aos homens do governo brasileiro [...].

O trabalho, a ser realizado pelo escritor Gilberto Freire, deverá iniciar-se pelos países em que a tarefa parece mais fácil: Argentina, Uruguai, Paraguai e Bolívia (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA p. 316-317).

Nas duas cartas, a aproximação com os países americanos se projeta de forma nítida e, nessa última, claramente vinculada à intenção de que a cultura brasileira – “quase inteiramente desconhecida dessas nações” – “penetrasse” de forma contínua naqueles países. Essa série de aspectos nos permite alargar o contexto da incorporação da língua espanhola ao currículo.

Uma terceira carta, escrita por Freire em 31 de janeiro de 1942, no “profundo e misterioso” Paraguai, tal como ele mesmo registra já na missão pelos países vizinhos, também traz pistas interessantes. Freire afirma a importância da viagem e observa o desejo dos paraguaios de um maior contato com a cultura brasileira:

Do que estou certo é de que esta viagem de estudo não será inútil para o Brasil. Aqui tenho encontrado da parte dos paraguaios a maior simpatia e vivo desejo de maior contato com a cultura brasileira. Seria ótimo que a Academia Brasileira de Letras, por exemplo, que não é nenhuma pobretona, estabelecesse aqui uma cadeira de estudos brasileiros que poderia se especializar no estudo de coisas de interesse comum sobre nossas origens ameríndias (ibid., p. 321 e 322).

E ainda retomando conversas anteriores com o Ministro, volta a mencionar velhos projetos e ideias:

A propósito: como supunha e como lhe disse, este ponto pode ser bastante natural, nada forçada, de maior aproximação cultural dos povos da América espanhola conosco. Já tenho falado do nosso congresso, para o ano, de estudos ameríndios e encontrado entusiasmo pela ideia. Nós somos, dos grandes povos da América do Sul, e, ao lado do México, o menos europeu e, essencialmente, o menos colonial na sua cultura e por conseguinte, em posição de ser o pioneiro de uma nova cultura americana, na qual se valorizem, em vez de se subestimarem, os elementos não-europeus (ibid.).

Freire falava da possibilidade de o Brasil ser “pioneiro de uma nova cultura americana”, assumindo uma posição de avançada, quase de liderança<sup>19</sup>. E comenta, ainda, uma ideia “esplêndida” de Capanema sobre as origens ameríndias dos povos da América e sobre a projeção de Vargas como líder:

---

<sup>19</sup> Parecem ressoar aqui as palavras de Oliveira Lima apresentadas na primeira parte, sobre as aspirações do Brasil de dividir a hegemonia hemisférica com os Estados Unidos, assumindo assim “essa liderança” e esse desejo de “uma maior e mais contínua penetração cultural brasileira”, como afirma Capanema na carta enviada a Vargas.

A idéia do monumento ao índio – uma de suas esplêndidas idéias – será recebida com entusiasmo em toda a Indo-América, que também começa a sentir – e com razão – que o nosso Vargas é um dos seus *leaders* (ibid.).

Como vimos, a aproximação com os países da região aparece anunciada de forma clara em diferentes materiais: na Exposição de Motivos, em tratados comerciais e nas cartas. A soma dessas amostras dá sustento à possibilidade de trazer outra interpretação com relação à exclusão do alemão da grade de disciplinas obrigatórias e à inclusão do espanhol. Até aqui os argumentos de diversos pesquisadores (RODRIGUES 2012, VIEIRA 2012) defendiam a ideia de que a exclusão do alemão do currículo de disciplinas obrigatórias (e a inclusão do espanhol no seu lugar) estaria relacionada à posição tomada pelo Brasil na guerra, alinhando-se aos Aliados (Estados Unidos, Grã Bretanha, França e Rússia) em oposição aos países do Eixo (Itália, Alemanha, Japão). As análises apresentadas nos permitem formular outros motivos possíveis para as mudanças ocorridas, levantando a hipótese de que mais do que a guerra (ou, além dela) tenha sido essa política de aproximação com os países da região que teria provocado a alteração no currículo com relação às línguas estrangeiras, marcando uma mudança de posição das peças no tabuleiro político.

Se as cartas fazem referência explícita a uma aproximação e a um desejo de maior conhecimento sobre os países da “América espanhola”, a Exposição de Motivos traz mais uma pista na direção da nossa hipótese. No próprio documento há referência ao alemão (e ao italiano), dando força à nossa interpretação que propõe somar outros sentidos ao que até agora tinha sido lido apenas como uma exclusão/inclusão de línguas por causa da guerra. No documento se afirma que:

É preciso não esquecer o valor cultural e a importância bibliográfica de outras línguas modernas, notadamente o alemão e o italiano. Na impraticabilidade de ensiná-las nos limites de tempo e de capacidade pedagógica da escola secundária, será medida sem dúvida útil e de possível adoção introduzir o seu estudo, pelo menos em caráter facultativo, nos estabelecimentos de ensino superior, ao lado dos estudos científicos e técnicos para os quais elas constituem elemento auxiliar de primeira necessidade (BRASIL 1942a).

A despeito da proibição do ensino de alemão e de italiano (como línguas de imigração) nas comunidades do sul do Brasil, no recorte fica clara a proposta para que essas duas línguas pudessem ser ofertadas de forma facultativa no ensino superior, ao lado dos estudos científicos e técnicos, devido ao valor cultural e à importância bibliográfica. E, se por um lado, nas diretrizes ministeriais não se faz nenhuma referência aos motivos que levaram a excluir o alemão do quadro de línguas obrigatórias, há um reforço da importância dessa língua na formação superior, por ser um “elemento auxiliar

de primeira necessidade”.

A série de fragmentos apresentada nos leva a pensar que, ao que parece, havia questões políticas de diversas ordens que implicavam uma mudança no quadro das relações entre as línguas e o espanhol passava a ter uma posição de maior destaque. Em definitivo, aquela “*maior e mais íntima* vinculação espiritual com as nações irmãs do continente”, parecia não ser possível sem um estudo mais aprofundado da língua. Vejamos isso num outro recorte:

Adotá-lo [o espanhol] no nosso ensino secundário, utodi-lo, não pela rama e utodidaticamente, mas de modo metódico e seguro.

Essa sequência do documento retoma sentidos que Nascentes formulara na Introdução da *Gramática* de espanhol escrita em 1920, na qual se referia à grande vantagem de se ter um conhecimento “não perfunctório” (não superficial) da língua. Assim como para o autor da *Gramática* de 1920, para quem o lugar de estudar uma língua estrangeira de modo não superficial era a escola, o documento que expõe os motivos para levar adiante a Reforma Capanema também parecia reconhecer que a escola era o lugar para que a língua espanhola fosse estudada não de maneira superficial (“pela rama”), – com a espontaneidade e informalidade de um autodidata –, mas “de modo metódico e seguro”.

Nas passagens presentes na *Gramática* de 1920 (“não perfunctório”) e na Exposição de Motivos de 1942 (“não pela rama nem autodidaticamente”) é significativo observar o paralelismo das negações. Segundo Indursky (2013), a negação é um dos processos de internalização de enunciados oriundos de outros discursos e seu estudo possibilita evidenciar o caráter heterogêneo do discurso. Se por um lado, as marcas da negação são explícitas (*não, nem*) o discurso do outro é implícito: “não pode ser dito pelo[s] sujeito[s]” desses discursos – tal como nos permite afirmar Indursky (ibid., p. 266). A própria autora ressalta que para identificar esse discurso que não está explicitado, é preciso transformar metodologicamente a negação em afirmação (ibid., p. 277), só assim, observa, o outro discurso pode ser tangenciado. Realizando essa operação, podemos pensar que ter um conhecimento superficial da língua e estudá-la de forma autodidata (discursos do sentido comum, apresentando-se como óbvios e sabidos no funcionamento da memória) seriam duas operações suficientes para certo domínio do idioma, sentidos que os discursos de 1920 e de 1942 parecem querer interromper, negando-os. Vale aqui pensar que excetuando os cinco anos em que o espanhol esteve presente na grade do Colégio Pedro II (de 1920 a 1925), o seu estudo ocorria, provavelmente, de forma autodidata. E pelo que interpretamos nos dois discursos, o lugar de estudar línguas estrangeiras de forma aprofundada, metódica, segura e plurilíngue era mesmo a escola.

Na carta dirigida a Vargas, que acompanha a Exposição de Motivos, Capanema

afirmava que se a Reforma merecesse aprovação, era de crer que o ensino secundário daria um passo a mais no sentido da renovação e da elevação. Em 9 de abril de 1942, uma semana após ter recebido a Exposição de Motivos, o Presidente da República decretou a Lei Orgânica do Ensino Secundário<sup>20</sup>.

Ao longo da Reforma, reforçavam-se aspectos já formulados na Exposição de Motivos: a formação ampla, humanista e da personalidade integral dos adolescentes e a elevação da “consciência patriótica” que trouxe uma ênfase nos conteúdos nacionalistas; a mudança dos ciclos – o primeiro, o ginásial, de quatro anos; e, o segundo, o curso clássico ou científico, com duração de três –; a oferta do espanhol nas duas primeiras séries do curso clássico e na primeira série do científico.

O Programa da disciplina expedido pelo Estado era composto de quatro partes – 1. Leitura; 2. Gramática; 3. Noções de História Literária; 4. Outros exercícios –, e também projetava a importância dos países hispano-falantes, anunciando que a “Leitura”

far-se-á em trechos fáceis, em prosa e em verso, que tenham por assunto principal a paisagem e a vida na Espanha e nos países americanos de língua espanhola e, posteriormente, por já aspirar a constituir uma iniciação literária em excertos dos maiores escritores espanhóis e hispano-americanos (BRASIL, 1943).

A incorporação do espanhol no currículo da escola secundária provocou o rápido surgimento de uma produção significativa de gramáticas e manuais destinados a professores e alunos. Alinhados com os objetivos do Estado, os paratextos dos instrumentos linguísticos destacavam a importância dada ao aprendizado da língua para um maior e melhor intercâmbio intelectual e social com os países da América Latina. Assim a manifestava um dos autores:

ao entregarmos aos nossos patrícios este desprezioso trabalho, o fazemos imbuídos do mais elevado espírito de cooperação, certos de que, assim procedendo, estaremos [...] ajudando, de acordo com as nossas humildes possibilidades, os *grandes e salutares objetivos do nosso governo ao estabelecer, pelo ensino da língua espanhola, maior e mais fácil intercâmbio intelectual e social com os irmãos da América*, a fim de fortalecer a cultura brasileira e, sobretudo, preservar, por esse meio, no presente e muito mais no futuro, a tão almejada paz entre os homens do Continente (BARROS 1948, p. 3).

<sup>20</sup> Vale lembrar aqui que ao longo do Estado Novo, o Congresso Nacional se manteve fechado. Dessa forma, as decisões do governo não passavam nem pelas tensões, nem pelos obstáculos, nem por possíveis recusas nas Câmaras. Esse é um aspecto significativo, quando se trata de compreender as diferenças com outros momentos históricos. Pensamos, especificamente, nas dificuldades enfrentadas pelo governo de Juscelino Kubitschek, no que foi, entendemos, o projeto mais ousado na história da língua espanhola no Brasil, ao propor, em 1958, a equiparação do espanhol ao inglês e ao francês no sistema educativo, tanto em anos, quanto em número de horas destinadas ao ensino. A impossibilidade da aprovação da proposta esteve vinculada às disputas políticas que o funcionamento das câmaras impunha.

Também Lagomarsino se manifestava nessa direção numa espécie de Prólogo intitulado “Dedicatória” e dirigido “À mocidade brasileira”:

Se o estudo de uma outra língua constitui novo elemento de cultura que permite ao homem satisfazer o desejo de saber dessedentando suas ânsias nas próprias fontes originais, – *o estudo do ESPANHOL se me afigura de valor maior como elemento básico e imprescindível para a integral realização de anseios que flutuam no ambiente* (1944, p. 5, itálico nosso).

[...]

*Homens de boa vontade procuram nas terras próximas falar vossa língua para melhor se entenderem convosco; fazei outro tanto; – e para que o Brasil mantenha sempre o lugar que lhe corresponde como vanguardeiro que é, material e espiritualmente, nas linhas de defesa do Continente da Paz – aprendei a língua daqueles, para que, pelo entendimento mútuo, haja e seja uma radiosa realidade, o amor e a união fraternal que deve unir como irmãos todos os membros desta grande família das nações sul-americanas* (ibid., itálico nosso).

As palavras do autor se referem, por um lado, a “anseios que flutuam no ambiente” e, ampliando essa expressão, à necessidade de aprender a língua para que haja “o amor e a união fraternal” com os irmãos da “grande família das nações sul-americanas”. Necessidades e anseios também expressados a partir do Estado. Essa necessidade, como em outros momentos do arquivo estudado, se antecipa vinculada a um movimento do próprio Brasil, significado como “vanguardista” no espaço continental.

Nesse sentido, outro aspecto interessante desse segundo recorte é a importância do aprendizado mútuo da língua: “Homens de boa vontade procuram nas terras próximas falar vossa língua para melhor se entenderem convosco; fazei outro tanto”. Tal ideia já havia sido, inclusive, sinalizada por Nascentes na Introdução da *Gramática*.

A integração proposta pelo Estado e valorada pelos autores parece um denominador comum, no entanto, há oscilações no modo como tal aproximação é interpretada. No recorte de Barros, a fraternidade e a importância de aproximação visariam o desenvolvimento próprio (“os grandes e salutareos objetivos do nosso governo ao estabelecer, pelo ensino da língua espanhola, maior e mais fácil intercambio intelectual e social com os irmãos da América, a fim de fortalecer a cultura brasileira [...]”). Por sua vez, como acabamos de assinalar, Lagomarsino destaca o lugar “vanguardeiro” do Brasil. Apesar das vacilações políticas de época e das diversas interpretações, projetava-se a união das nações sul-americanas.

### 3 Considerações finais

Compreender o movimento pendular de inclusão/permanência/exclusão da língua espanhola do currículo do ensino secundário à luz das relações internacionais foi

esse o objetivo desse artigo. Sinteticamente, podemos afirmar que, nos anos 1920, o Brasil estava fortemente alinhado a uma posição subordinada aos Estados Unidos, defendendo o pan-americanismo já preanunciado quase um século antes com a Doutrina Monroe. Nesses anos, ainda se projetava no imaginário nacional um Brasil “fora” da América Latina, e os países vizinhos ocupavam, claramente, um segundo plano nas relações internacionais. Como efeito, nesse período nota-se que a inclusão da língua se mostrou “tímida”, “tênue”, dando-se como uma troca de gestos diplomáticos que buscaram retribuir a iniciativa do governo uruguaio na inclusão do português e atender às demandas desse Estado para que o Brasil fizesse um gesto recíproco. E o Brasil o fez: incluiu a língua espanhola no Colégio Pedro II, mas com suas potencialidades limitadas pelo caráter facultativo atribuído ao seu ensino e pela breve permanência na grade curricular. Apesar da brevidade, foi um gesto inaugural e começava aí, nessa sociedade e nesse colégio elitista a construção de uma memória e de uma permanência que ultrapassou os muros da escola. Excluída do ensino formal em 1925, a língua ocupou outros âmbitos e teve outras permanências, certamente menos visíveis.

O governo Vargas, sem cortar as relações do Brasil com a potência do Norte, buscou dar destaque às alianças com os países da região: alianças comerciais, missões culturais, aproximações políticas. Para esses anseios de Estado, o ensino de espanhol tinha outra projeção e a obrigatoriedade da língua nos cursos “clássico” e “científico” materializa essa dimensão política. Vemos assim que nesses anos o espanhol fez parte de um projeto político-educativo que não só instaurou a língua no currículo com caráter obrigatório, mas garantiu uma longa permanência, que foi além dos períodos em que Vargas esteve no poder – ficando presente até 1961. Projetar a língua como um aspecto que permitiria “uma maior vinculação espiritual” com os países da região teve efeitos claros e duradouros, pois uma parte da sociedade brasileira pode estudar espanhol no âmbito escolar no decorrer dessas duas décadas.

Para finalizar, vale a pena retomar indagações que Prado faz no final do trabalho aqui citado anteriormente. Em 2001, a autora se perguntava se a criação do Mercosul levaria a mudanças na esfera das relações culturais entre os países da região, se seria possível transformar velhas imagens e ideias e se isso levaria à elaboração, no Brasil, de outras concepções sobre a América Latina. Indagava, pois, sobre as possibilidades concretas para que surgisse uma nova visão brasileira com relação a essa outra América, “tão próxima e, ao mesmo tempo, tão distante” (PRADO 2001, p. 147).

E são essas mudanças de concepções e de representações, não só nas instâncias do Estado, mas também na população de modo geral, nos professores e estudantes, atuais e futuros, as que, entendemos, garantirão um dia um programa de inclusão da língua espanhola no sistema educativo brasileiro, que possa ter mais força e sofra

menos oscilações. Pois nos momentos em que diferentes governos promoveram uma maior aproximação aos países da América Latina, em conjunturas marcadas por jogos diversos de interesses, como foi o caso do governo Vargas (1930-1945), do governo Kubitschek (1956-1961) e do governo Lula (2003-2011), a língua espanhola ocupou, ou tentou ser colocada em um lugar de maior destaque no sistema educativo. Nesse sentido, as relações internacionais parecem cruciais, assim como, os movimentos das elites por uma maior ou menor aproximação aos países da América Latina.

Em um ano de eleições tão importantes, esperamos que novos ares soprem sobre o Brasil e, com eles, surja um país que faça parte de uma América Latina cada vez mais próxima e mais democrática.

### Referências

ARNOUX, Elvira Narvaja de; DEL VALLE, José. Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *In: Spanish in context*, número especial sobre “Ideologias lingüísticas”, John Benjamins Publishing Company, 2010, p. 1-24.

ARNOUX, Elvira Narvaja de; DEL VALLE, José. Introducción a la creación del español: perspectivas latinoamericanas y transatlánticas. *In: DEL VALLE, J. (Ed.) Historia política del español. La creación de una lengua*. Madrid: Aluvión editorial, 2015. p. 145-156.

BAGGIO, Kátia Gerab. *A “outra” América: A América Latina na visão dos intelectuais brasileiros das primeiras décadas da república*. Tese de doutorado. São Paulo: Dep. de História – FFLCH – USP, 1998.

BARROS, Aristóteles de Paula. *Español. Gramática, literatura y antología*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1948.

BRASIL. Lei 3.674 de 7 de janeiro de 1919. Fixa a despesa geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1919.

BRASIL. Exposição de Motivos da Reforma Capanema: Decreto Lei nº 4.244 (por Gustavo Capanema), de 1 de abril de 1942, Rio de Janeiro, 1942a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>.

BRASIL. Decreto-Lei 4.244 de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário, Rio de Janeiro, 1942b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 127, de 3 de fevereiro de 1943. Rio de Janeiro: Ministério de Estado da Educação e Saúde, 1943. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2162571/pg-11-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-05-02-1943>.

BRASIL. Projeto de Lei 4.606, 1958. Altera o Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, no que se refere ao aprendizado do idioma espanhol nos dois ciclos de ensino secundário. Do poder executivo à comissão de educação da Câmara dos Deputados.

BUENO, Clodoaldo. O Barão do Rio Branco no Itamaraty (1902-1912). *Revista brasileira de política internacional*, v. 55, n. 2. Brasília, jul./dec. 2012.

CANDIDO, Antonio. A Revolução de 1930 e a Cultura. *In*: CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CAPELATO, Maria Helena. O “Gigante brasileiro” na América Latina: ser ou não ser latino-americano. *In*: MOTA, Guilherme (Org.) *Viagem incompleta. A experiência brasileira (1500-2000)*. Editora SENAC: São Paulo, 2000, p. 285-316.

CERVO, Amado Luiz. *Relações Internacionais da América Latina: velhos e novos paradigmas*. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais (IBRI), 2001.

DALLABRIDA, Norberto. A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

FAUSTO, Boris. *História Concisa do Brasil*. 3. ed. atualizada e ampliada, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FAUSTO, Boris et al. *História general da civilização brasileira*. Tomo III O Brasil republicano, volume 9. Sociedade e instituições (1889-1930). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

GOMES, Angela de Castro. Autoritarismo e corporativismo no Brasil: o legado de Vargas. *REVISTA USP*, São Paulo, n. 65, p. 105-119, mar./maio 2005.

GUIMARÃES, Anselmo. *Panaméricas Utópicas: a institucionalização do ensino do espanhol no Brasil (1870-1961)*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, 2014.

GUIMARÃES, Anselmo. *História dos livros didáticos de espanhol publicados no Brasil (1919-1961)*. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação - História, Política e Sociedade), Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, Sergipe, 2018.

INDURSKY, Freda *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013 [1997].

LAGOMARSINO, Raul G. Gramática Castellana. Porto Alegre: Edições A Nação, 1944.

LEFFA, Vilson J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, 1999, p. 13-24.

LESSA, Antônio Carlos. O Barão de Rio Branco e a inserção internacional do Brasil. *Revista brasileira de política internacional*, v. 55, n. 1, Brasília, 2012.

LONDRES, Cecília. A Invenção do Patrimônio e a Memória Nacional. *In*: BOMENY, Helena (Org.): *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001, p. 85-101.

NAPOLITANO, Marcos. *História do Brasil república: da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo*. São Paulo: Contexto, 2017.

NASCENTES, Antenor. *Gramática da Língua Espanhola para uso dos brasileiros*. Rio de Janeiro: Pimenta de Mello, 1. ed., 1920.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário Etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1932.

NASCENTES, Antenor. *América do Sul*. Rio de Janeiro: Companhia editora nacional, 1937.

OLIVEIRA LIMA, Manoel de. *Impressões da América Espanhola (1904-1906)*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1953.

OLIVEIRA LIMA, Manoel de. *Na Argentina (impressões 1918-19)*. São Paulo; Rio de Janeiro: Weiszflog Irmãos, 1920.

OLIVEIRA LIMA, Manoel de. *Pan-americanismo (Monroe, Bolívar, Roosevelt)*. Brasília: Senado Federal; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1980 [1907].

PAYER, Maria Onice. *Memória da língua*. Imigração e Nacionalidade. São Paulo: Ed. Escuta, 2006.

PEIXOTO, Fernanda Áreas. *A Viagem como Vocação: Itinerários, Parcerias e Formas de conhecimento*, São Paulo: FAPESP/Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

PRADO, Maria Ligia Coelho. O Brasil e a distante América do Sul. *Revista de História* 145, 2001, p. 127-149.

QUINTELA, Anton Corbacho; Da COSTA, Alexandre Ferreira. A filologia de Antenor Nascentes e o início, no Brasil, da Linguística Aplicada ao ensino de espanhol. *Revista SIGNÓTICA*, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, v. 25, n. 2, 2013. Disponível em: [www.revistas.ufg.br/sig/article/view/24629](http://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/24629).

RAPOPORT, Mario; MADRID, Eduardo. Os países do Cone Sul e as grandes potências. In: CERVO, Amado Luiz, RAPOPORT, Mario (Org.). *História do Cone Sul*. Rio de Janeiro: Revan, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998, p. 239-288.

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

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castetano. *Língua viva, letra morta*. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. São Paulo: Humanitas, 2012.

SCHWARCZ, Lilia M; STARLING, Heloisa M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo, Companhia das Letras, 2015.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, São Paulo: Edusp, 1984.

SOKOLOWICZ, Laura. *Livros didáticos em revista (1990-2010)*. Sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-17042015-182950/>

SOKOLOWICZ, Laura. A inclusão da língua espanhola no ensino secundário brasileiro e os primeiros gestos de gramatização: os anos 1920 e a Era Vargas. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-04062020-125900/pt-br.php>

VIEIRA, Priscila Oliveira. *Español sin fronteras? Ou entre as fronteiras projetadas?* Dissertação de mestrado (Programa de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americanas), FFLCH, São Paulo, 2012. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-09112012-122007/publico/2012\\_PriscilaOliveiraVieira.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-09112012-122007/publico/2012_PriscilaOliveiraVieira.pdf)

VISCARDI, Cláudia M. R. O Federalismo Oligárquico brasileiro: uma revisão da política do café com leite. *Anuario IEHS* (Buenos Aires), Tandil, Argentina, v. 16, 2001, p. 73-90.



# JUSTIFICATIVAS PARA A LEGITIMIDADE DO ESPANHOL NA ESCOLA BRASILEIRA: EFEITOS GLOTOPOLÍTICOS NO ONTEM E NO HOJE

Diego Alexandre<sup>1</sup>

**Resumo:** A partir de bases teórico-metodológicas da Glotopolítica e da Historiografia da Linguística, este estudo objetiva analisar as justificativas para a legitimidade do espanhol na escola brasileira. Através da análise de comentários escritos em enquete apresentada pelo site da Câmara dos Deputados em torno aprovação de um projeto de lei para a obrigatoriedade do espanhol no ensino básico, datado de 2019, traçou-se um paralelo discursivo com materiais didáticos da década de 1940, momento em que ao espanhol foi conferido lugar, de modo extensivo, dentro do sistema educativo. Do ponto de vista historiográfico e glotopolítico, a análise aponta que existe uma semelhança entre os discursos em defesa do espanhol nos dois períodos, sobretudo no que diz respeito ao aspecto econômico dado ao idioma, e que essa continuidade revela a necessidade de revisarmos nossos motivos para a garantia de objetos legais que afirmem o castelhano em sua legitimidade enquanto disciplina escolar.

**Palavras-chave:** Glotopolítica; Historiografia da Linguística; Políticas Linguísticas; Obrigatoriedade do espanhol.

**Abstract:** Drawing from the theoretical-methodological bases of Glotopolitics and the Historiography of Linguistics, this study aims at analyzing the justifications for the legitimacy of Spanish teaching in Brazilian schools. Through the analysis of comments written in a poll on the Chamber of Deputies' website around the approval of a bill for the obligation of Spanish teaching in basic education, released in 2019, a discursive parallel was drawn with didactic materials from the 1940s, when that language was given an extensive place within the educational system. From a historiographical and glotopolitical point of view, the analysis points for similarities around discourses in defense of Spanish between the two periods, especially with regards to the economic aspect given to the language, and that this continuity reveals our need to review the reasons for the assurance of laws that place Spanish as a legitimate school subject.

**Keywords:** Glotopolitics; Historiography of Linguistics; Language Policies; Obligation Spanish teaching.

---

<sup>1</sup> Mestrado em Educação (UFPE) e doutorado em Linguística (UFPB). Atua no Departamento de práticas educacionais e currículo da UFRN, na área de Didática e Ensino de Espanhol.

## Introdução

Desde 2017, a partir da chamada Reforma do Ensino Médio e, com isso, a revogação da lei 11.161/2005, que estabelecia a oferta do espanhol como obrigatória para esta etapa de ensino, ganhou-se relevo uma série de ações políticas, encabeçadas sobretudo por associações de professores de espanhol de vários estados do país, com o objetivo manter assegurada essa disciplina na escola regular. Exemplos exitosos não faltam, em diversas cidades, de projetos de lei que foram aprovados, no âmbito estadual e/ou municipal, e que garantiram a continuidade de oferta e de matrícula nesse componente curricular (Cf. RIBEIRO DE SOUZA 2021).

No entanto, o ensino desse idioma ainda se encontra num local de fragilidade. No Rio Grande do Norte, por exemplo, apesar de o castelhano continuar na grade das disciplinas das escolas deste estado, o seu *status* de itinerários formativos<sup>2</sup> ainda o situa num contexto de “não lugar” (ALEXANDRE, no prelo-a). Por essa razão, pelas tantas lacunas que ainda existem para que ao espanhol seja conferido um espaço de legitimidade, de garantia de oferta e de campo de trabalho para os professores que anualmente se licenciam, a busca pela criação de uma nova “Lei do espanhol”, como foi a de 2005 – ou seja, uma lei de âmbito federal –, se mostra igualmente fundamental.

Diante disso, e diante dos vários esforços dos docentes de espanhol quanto à sensibilização, debates e construção de propostas, em 2019 começou a tramitar na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 3849/2019, de autoria do deputado Felipe Carreras (PSB/PE). Em linhas gerais, o PL dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola nos anos finais do ensino de fundamental e no ensino médio. À época, o site da Câmara apresentou uma consulta pública para que a população expressasse sua opinião acerca do teor do projeto. Além de votar diretamente entre as opções **concordo ou discordo totalmente/concordo ou discordo na maior parte**, e **estou indeciso**, os internautas poderiam escrever pontos positivos e negativos em relação à possível aprovação do PL em pauta.

Até setembro de 2019 foram escritos 370 comentários (em sua maioria considerando aspectos positivos – fato que reflete o resultado parcial da votação mais ampla, que até aquele momento materializava 97% dos votos para a opção **concordo totalmente**). As justificativas apresentadas pelas pessoas que escreveram, de modo geral, salientavam que o espanhol na escola brasileira era importante porque permitia o acesso a diversas culturas, estreitava nossas relações comerciais com países vizinhos – e com isso endossava nossa relação de vizinhança e ratificava nossa identidade latino-americana. Embora em menor recorrência, além desses argumentos citados, o fato de espanhol ser a escolha da maioria dos candidatos que se submetem ao Exame Nacional do Ensino

---

<sup>2</sup> A expressão “itinerários formativos” consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e diz respeito às disciplinas curriculares consideradas estratégicas para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, uma vez que representam opções de matrículas para os estudantes, isto é, tratam-se de disciplinas facultativas.

Médio (ENEM) e a (suposta) relação de facilidade do brasileiro para aprender esse idioma também funcionaram para convencer os deputados a aprovarem o projeto de lei.

Sem dúvida, a enquete montada pela Câmara, bem como a participação da sociedade nesse instrumento de coleta de dados, nos dá base para analisar esse cenário a partir do que vem sendo discutido no campo da Glotopolítica. O fato de a língua passar a ser “abordada como um construto social e discursivo, objeto de polêmicas e cujo controle faz parte das diversas lutas de poder” (LAGARES 2021, p. 57) deixa claro que toda decisão (ou ausência de decisão) sobre a linguagem acarreta os chamados “efeitos glotopolíticos”. Ainda segundo Lagares (2021), com o qual concordo plenamente, a leitura dessas relações estabelecidas pelo viés glotopolítico rompe a barreira conceitual entre o linguístico e o social, convidando tanto o *expert* científico – o linguista – quanto o *expert* bruto – o ativista (GUESPIN; MARCELLESI 1986) a buscarem condições democráticas para as intervenções sobre a língua e analisarem as consequências linguísticas a partir das mudanças sociais.

A história do ensino de espanhol no Brasil demonstra que nosso percurso sempre foi condicionado pela presença/ausência de políticas educativas para a legitimidade dessa disciplina no currículo. A década de 1940, nesse sentido, é a que pode ser considerada a mais relevante da primeira metade do século passado. A partir da chamada Reforma de Capanema de 1942, em que ao espanhol foi conferido carga horária nos primeiros anos dos cursos Clássicos e Científicos da educação secundária, uma série de publicações didáticas materializou, entre outros aspectos, a primeira gramatização dessa língua estrangeira no país (ALEXANDRE, 2021a). A esse fato também se deve a publicação, em 1943, da portaria ministerial 127, documento que fixou conteúdos de castelhano que deveriam constar na escola regular brasileira.

Nas obras didáticas publicadas nesse período (24 livros de língua e de literatura espanhola e hispano-americana), mormente nas introduções/apresentações escritas por seus autores, há uma série de argumentos que tendem a justificar a presença do espanhol naquela então frutífera década. É interessante notar que a maior parte dessas afirmações sobre a língua guardam relações com as mesmas justificativas pensadas no presente. Ou seja, se hoje buscamos legitimar o castelhano sob o viés econômico-cultural e pela relação de vizinhança que podemos estabelecer com outros países que falam a língua, essas ideias já eram propagadas no passado. Essa clara continuidade discursiva, na atualidade, nos faz refletir sobre o cenário em que estamos atuando e sobre as mobilizações (e os seus efeitos) na esfera pública, social e educativa.

O presente artigo objetiva analisar esses fios de continuidade, a partir do que vem apontando a Glotopolítica, e relacionar essa perspectiva à Historiografia da Linguística, campo que se dedica à análise dos acontecimentos, dos processos de conceituação e de descrição linguística que moldaram o pensamento linguístico na esteira do tempo (SWIGGERS 2009).

### **Historiografia Linguística e Glotopolítica: mais uma vez**

O subtítulo desta seção (“mais uma vez”) faz uma indireta referência ao estudo em que discuti sobre a publicação de materiais linguísticos de espanhol ao longo dos anos 40 e as consequências glotopolíticas desse evento. Em Alexandre (no prelo-b), concluo que esta série de instrumentos linguísticos, através de uma política de Estado e a partir de uma visão específica sobre o espanhol e seu ensino para os brasileiros, deu margem para cristalizar ideologias sobre a língua espanhola e sobre o modo como agimos em torno do seu papel na escola. A ideia, por exemplo, de que naquelas gramáticas da década de 1940 se encontraria um espanhol “descomplicado”, isto é, que pretendia fugir das polêmicas plantadas por gramáticos da época, também surte efeito glotopolítico, pois reflete sobre a forma como se ensinava a língua materna naquele momento específico. Esse dado é importante porque abre margem para a constatação de que o espanhol, no Brasil, deveria ser ensinado a partir da aproximação com o português, praticamente estabelecendo-se, então, uma metodologia de ensino.

Ainda sobre o estudo mencionado acima, pude constatar que essas publicações da década de 1940, frutos de políticas linguísticas, representavam mais do que uma consequência de uma demanda educacional no Brasil. Representavam, sim, uma intervenção social sobre a língua justamente por pluralizar os pontos de vista sobre o espanhol e o seu ensino. Os autores dessas fontes, ao elaborarem suas afirmações sobre o castelhano, geravam efeitos glotopolíticos em torno dele: a gestão de línguas é pensada concomitantemente ao *status* que essas línguas carregam ou passarão a carregar. Assim, nesse sentido, gerir línguas é fazê-las desempenhar funções sociais, como a **função educacional**.

A inclusão de línguas estrangeiras nos sistemas educativos nacionais está quase sempre ligada a aspectos sociopolíticos e a desejos de mudança/manutenção de demandas sociais (LAGARES 2018). Por exemplo, direta ou indiretamente, parte da década de 1990<sup>3</sup> edificou, juntamente com o início do bloco econômico Mercosul, uma gama de cursos livres voltados ao espanhol, investimentos de capital privado estrangeiro no Brasil, mormente advindos da Espanha, e um despertar editorial para os materiais didáticos de espanhol europeus.

É justamente a esse respeito, das publicações de materiais para o ensino de línguas, que notamos a aproximação dos campos da Glotopolítica e da Historiografia da Linguística (HL). Partindo-se do pressuposto de que não é a linguagem o objeto da HL, mas as formas de conhecimento que foram construídos ao longo da história sobre a língua (ALTMAN 2009), os chamados instrumentos linguísticos materializam essas formas de conhecimento e, em linhas gerais, também as afirmações sobre a língua. Há

---

<sup>3</sup> Conferir o capítulo de Laura Sokolowicz, publicado em 2019, sobre a gramatização do espanhol no Brasil entre 1990 e 2015. SOUSA, Socorro Claudia Tavares de; PONTE, Andrea Silva; SOUSA-BERNINI, Emny Nicole B. de. *Fotografias da Política Linguística na Pós-Graduação no Brasil*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

de se considerar, então, o contexto social, político e intelectual em que esses materiais foram produzidos e os seus impactos sobre a forma como uma comunidade passa a perceber o objeto linguístico dentro da vida cotidiana.

Isso quer dizer que, se nas publicações de espanhol dos anos 40 havia argumentos que defendiam a presença dessa língua por vieses múltiplos – e que se articulavam ao contexto da jovem República instalada no Brasil – havia também o intento de fazer com que essas ideias convencessem a comunidade (extra)escolar a apoiar o castelhano como **língua ensinável**. Ou seja, claramente há interesses em intervir sobre a forma como, àquela época, e também atualmente, se enxergava ou se enxerga o espanhol. De outro modo, também pode ser pensado que os instrumentos linguísticos, em sua relação com a Glotopolítica:

Intervienen concretamente, como señalamos, en los avatares de las sociedades panhispanoamericanas contemporáneas en las cuales la representación de unidad lingüística que han construido sirvió a España (como integrante de la Unión Europea), antes de la crisis, para avanzar sobre el mercado de bienes, no solo de los simbólicos. Asimismo, debemos considerar que en estas latitudes el imaginario nacional encuentra nuevas formulaciones en el esfuerzo por construir instancias defensivas frente a la regiones económicamente centrales del planeta. Tiende, a la vez, a consolidar vínculos solidarios entre las zonas interiores del espacio sudamericano integrado, a implementar formas inéditas de participación ciudadana y a transformar estructuras sociales en las que el capitalismo ha dejado su impronta de extrema desigualdad e injusticia golpeando ferozmente a los más vulnerables y debilitando los entramados políticos (ARNOUX; NORTHSTEIN, 2014, p. 25-26).

À guisa de exemplificação e retomando o debate glotopolítico à época da primeira gramatização massiva do espanhol como língua estrangeira no país, destaco em Alexandre (2021a) alguns aspectos nesse sentido a partir da análise da camada teórica<sup>4</sup> (SWIGGERS 2004) de seis fontes publicadas ao longo da década de 1940 no Brasil.

Me chamou a atenção, primeiramente, o fato de os títulos das obras flutuarem em torno das palavras “espanhol” e “castelhano”. Das 6 fontes analisadas, 2 têm “castelhano/castelhana” no título, enquanto que “espanhol” aparece em 4. Se ampliarmos a checagem para todos os materiais linguísticos publicados ao longo da década em questão, veremos que das 17 fontes restantes 4 carregam o “castelhano/castelhana” no título, contra 13 que têm “espanhol/espanhola” na capa, seja no título ou no subtítulo.

<sup>4</sup> Retomando as ideias de Galison (1997, 1998) sobre a relação entre história e ciência, Swiggers (2004) apresenta as camadas do conhecimento linguístico para explicar o desenvolvimento da Linguística na história. A partir da constatação de três distintos tipos de noções (desenvolvimento por efeito natural da progressão temporal, desenvolvimento a partir do conflito de vários modelos, ideias e princípios divergentes e desenvolvimento como um modelo pendular), o autor opta por uma visão menos unilateral, justamente resultante das discrepâncias entre quatro capas ou camadas que constituem a atividade linguística, a saber: camadas teórica, técnica, documental e contextual.

Essa constatação talvez dialogue com o momento em que se vivia em relação à nomeação do idioma-objeto. A própria Real Academia Espanhola (RAE), grande influenciadora dos materiais didáticos até então analisados, havia alterado o título da sua gramática, de *castellana* para *española*, em 1924 (32ª edição das gramáticas da RAE) – muito embora essa “tendência” pela adoção de **língua espanhola** já havia sido iniciada nos textos introdutórios das obras da Academia desde 1911.

É interessante notar que muitos autores de materiais didáticos daquele momento, como é o caso de Pozo y Pozo (1943), Solana e Morais (1944) e Becker (1945) já entendiam **castelhano** e **espanhol** como praticamente palavras sinônimas, sendo a primeira justificada pela região em que teria nascido o idioma. Apesar de aparentemente colocarem como facultativa a escolha por uma denominação, opções inclusive concretamente realizadas dentro das obras, a maioria preferiu nomear seus materiais de **espanhol/espanhola**. Jucá Filho (1944), por sua vez, reconhece os dois nomes possíveis, mas prefere o **castelhano** – tanto no título do seu instrumento linguístico, quanto no próprio texto da sua gramática.

As fontes de autoria de Hernández (1946) e Barros (1948) não deixam claras suas preferências. Embora utilize *española* em seu título, Hernández já inicia seu livro afirmando que estava entregando para o público **noções de língua castelhana**. Barros, por sua vez, apesar de no seu título assumir o nome *español*, cita a RAE quando esta instituição se refere ao então idioma por *castellano*.

Talvez a maioria dos autores preferissem espanhol a castelhano por uma expectativa em torno da “atualização” do idioma. Castelhana, nesse sentido, na maior parte das vezes, é lembrado como uma língua antiga, pertencente a uma história já distante (hoje, em muitos contextos, como “a língua da América”). Esse ponto de vista contraria a noção que Andrés Bello havia construído quando elaborou sua gramática (*Gramática de la lengua castellana*, de 1847). Por justamente querer filiar a língua falada na América ao idioma nascido em Castela, origem da então língua que prescrevia, Bello preferia castelhano, não espanhol.

Em suma, é provável que a maioria dos autores que publicaram durante a década de 1940 no Brasil, ao optarem pelos títulos de suas obras, tenham também se filiado à instituição de autoridade linguística RAE, que há pouco, como dito, também havia preferido apagar o *castellano* de seus títulos. Por outro lado, como se nota, o fato de esses mesmos autores também tratarem o idioma que gramatizavam como uma denominação ou outra, revela uma permanência que se explica pela historicidade dessa língua e pela diversidade que ela abriga – ainda que, de algum modo, no geral esses autores trabalhassem com um idioma padronizado e idealizado, condizentes com o que se esperaria do currículo escolar dentro do sistema educativo. Nesse sentido, de modo geral, a “flutuação” entre essas duas formas de se expressar o nome idioma que então seria ensinado no país materializa uma forma de se intervir sobre a língua, de deixá-la

com aparência ora moderna, ora tradicional, “pura”. Os efeitos glotopolíticos desse caminho podem ser pensados até hoje, quando a) muitos brasileiros não sabem ou não recorrem a essas duas palavras como razoavelmente sinônimas; b) quando os hispano-americanos, muitas vezes, remetem ao idioma enquanto castelhano como uma preferência política, já que o termo espanhol tende a ser pensado como a língua da colonização.

O longo exemplo que exprimo acima ilustra o aspecto glotopolítico que pode ser pensado a partir da uma visita ao passado e às ideias sobre o espanhol numa dada época. Outro aspecto glotopolítico que pode ser aventado na leitura e interpretação desses instrumentos linguísticos dos anos 40 reside na relação entre esses materiais e o americanismo, mas esse é um tópico a ser comentado na seção a seguir, em que traço um paralelo sobre as afirmações em torno dessa língua no ontem e no hoje, sobretudo num contexto em que se busca a legitimação/justificativa para o ensino de espanhol no Brasil da atualidade.

### **Afirmações sobre o espanhol no ontem e no hoje: em busca de legitimidade**

Os comentários acerca do teor do PL 3849/2019, elaborados em resposta à enquete no site da Câmara dos deputados, de maneira praticamente unânime, foram positivos (menos de um por cento não apoiou a aprovação do projeto). Os argumentos presentes nesses comentários materializaram, de maneira mais representativa, pelo menos 6 vias discursivas pelas quais o espanhol deve ser incluído no ensino fundamental e médio brasileiro: a) a questão econômica; b) a relação de vizinhança que o Brasil estabelece geograficamente com outros países que falam espanhol; c) o acesso à cultura; d) a busca pela construção de uma identidade latino-americana; e) o espanhol como o preferido pelos candidatos do ENEM; f) a relação de proximidade linguística entre o português e o espanhol.

Dentro de cada comentário houve a presença de um ou mais argumentos entre os que estão acima elencados. Ou seja, houve casos de um internauta, em seu texto, tanto defender o espanhol com um desses argumentos ou até mesmo usar todos eles num só comentário. Por outro lado, houve muitos comentários que não foram contabilizados neste estudo porque ou repetiam o enunciado da enquete (“apoio o PL”), ou porque argumentavam num sentido mais ligado à formação do aluno (“aprovar o projeto é importante para a formação humana dos estudantes”), ou porque apenas traziam mensagem mobilizadora (“#FicaEspanhol”)<sup>5</sup>. Houve dois comentários que desaprovavam

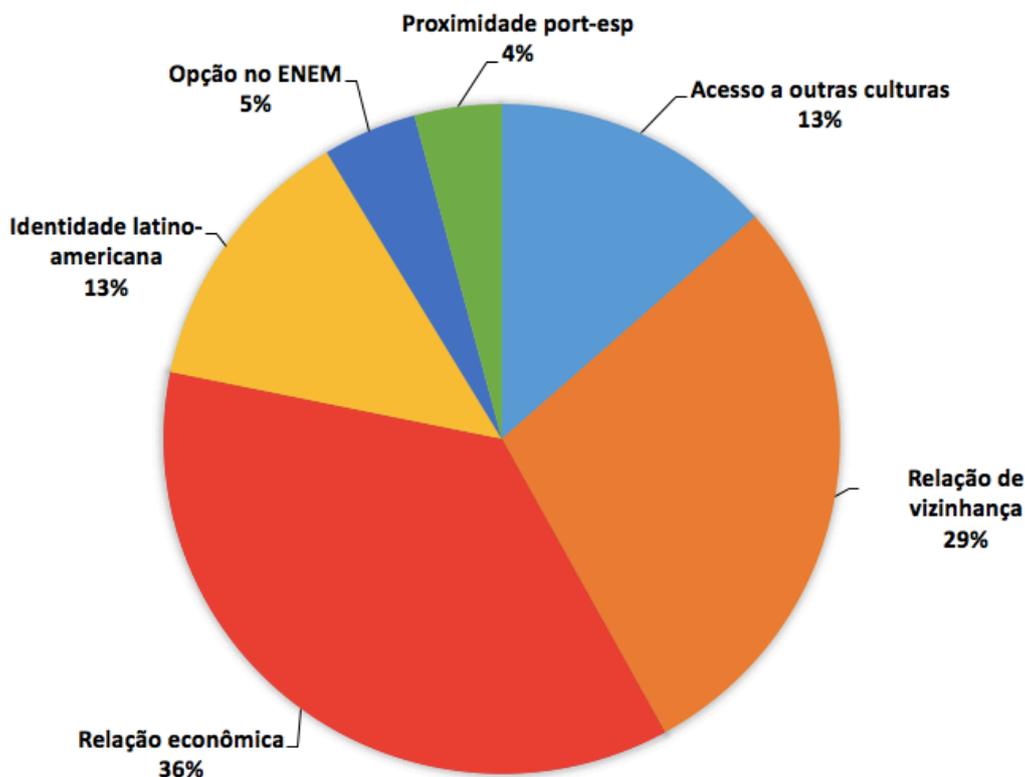
---

<sup>5</sup> A *hashtag* #FicaEspanhol representa, nas redes sociais, uma forma de mobilizar atenções para a necessidade de permanência do espanhol na escola básica brasileira. O movimento começou no Rio Grande do Sul, a partir da aprovação de uma emenda constitucional deste estado, que assegurava a permanência desse idioma em sua escola regular (apesar da revogação da Lei federal 11.161/2005). Muito rapidamente o movimento passou a ser incorporado por outras associações de professores de espanhol de outros estados do Brasil que, à época e até atualmente, buscavam/buscam a obrigatoriedade dessa disciplina nas escolas brasileiras.

o PL a partir da premissa de que era necessário investir primeiro no bom ensino da língua portuguesa para que, depois, se investisse na língua espanhola.<sup>6</sup>

Abaixo apresento graficamente como se distribuíram os argumentos a favor:

Gráfico 1 – argumentos em defesa do PL 3849/2019



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Como se nota no gráfico acima, o argumento da questão econômica é o mais frequente entre os comentários analisados (36%). De modo geral, dentro desse aspecto foram constatados discursos na direção de que o espanhol é uma língua muito falada no mundo e que aprendê-la alavancaria nossas relações econômicas com os países do Cone Sul, voltando-se a atenção ao Mercado Comum do Sul (Mercosul) e com outros países, além de proporcionar melhores oportunidades de emprego para os brasileiros. Nesse sentido, palavras e expressões como **globalização**, **turismo** e **desenvolvimento profissional** foram bastante utilizadas. O segundo aspecto mais comentado foi sobre a relação de vizinhança que o Brasil estabelece com outras nações que têm o espanhol como primeira língua (29%). Entre os comentários, a ideia era de que o país era o único da América Latina que falava português, parecendo, nesse sentido, isolado e fechado à interação sociocultural. Por isso mesmo, a aprendizagem desse idioma estrangeiro nos levaria a reconfigurar esse cenário. Nessa mesma linha de pensamento correu o argumento de que a aprovação de uma lei para a obrigatoriedade do espanhol no

sistema educativo brasileiro nos faria mais próximos aos “irmãos latino-americanos”, fato que ratificaria, assim, nossa identidade latina e o encontro com a nossa própria história (13%). Por sua vez, ainda seguindo esse raciocínio, também foi argumentado que aprender espanhol na escola permitiria o acesso a outras culturas, ampliando-se nosso repertório e nos formando como cidadãos interculturais (13%). Por fim, dois argumentos foram menos comentados pelos internautas: aprender espanhol na escola é necessário porque é a opção preferida pelos candidatos do ENEM (5%), e porque para o brasileiro seria mais fácil aprender este idioma estrangeiro, dada a proximidade que ele apresenta com a língua portuguesa (4%).

A partir dessa leitura, fica clara a forte adesão dada pela população ao valor econômico relacionado à aprendizagem de uma língua estrangeira. Rodrigues, em pesquisa de 2010, a partir da leitura de Zoppi-Fontana (2009), já chamava a atenção para esse caminho da “capitalização linguística”. Segundo Zoppi-Fontana, comentada por Rodrigues, o movimento elaborado pelas Leis de Diretrizes e Bases (LDBs), ao desvincularem as línguas estrangeiras dos currículos, legitimou uma relação proporcional: “quanto mais valor as línguas adquirem no mercado enquanto bens de consumo, maior o direcionamento da legislação para ‘capitalizá-las’, tornando-as, efetivamente, um bem a ser adquirido” (RODRIGUES 2010, p. 108).

É interessante notar, sob esse ponto de vista, o quanto que as decisões políticas (a construção de documentos para a educação, a inclusão/exclusão de disciplinas do currículo escolar) acabam por produzir efeitos glotopolíticos. Argumentos que envolvem a formação humana e cidadã dos alunos, através do contato com línguas estrangeiras, para a população em geral, perdem força se comparados ao **poder capital** que o aprendizado de línguas confere dentro do mundo atual. Há, nesse sentido, uma retroalimentação do conhecimento sob uma lógica utilitarista e instrumental. É a política e/ou a ausência dela formatando ideias e representações sobre um idioma estrangeiro.

O utilitarismo também se encaixa nos argumentos “Opção no ENEM” e “Proximidade português-espanhol”, apesar de estes terem sido menos lembrados. Visto que o ENEM é, atualmente, o exame nacional para ingresso nas universidades brasileiras, saber espanhol funciona como uma ferramenta de acesso a esse espaço e, a partir disso, ao futuro mercado de trabalho. Do mesmo modo estabelece-se a proximidade entre as línguas materna e estrangeira: quanto maior a facilidade para aprender espanhol, maior a facilidade de ingresso na universidade, no mundo do trabalho e no usufruto das benesses capitalistas.

O argumento da relação de vizinhança também pode ser visto sob esse espectro. Se há barreira linguística (e, com ela, supostamente, barreira econômica) pela não coincidência entre as línguas, com o aprendizado de espanhol esse “muro” começa a ruir. Os discursos de convencimento que tocaram nesse aspecto, para além de relacionarem-no ao fato de que a relação de vizinhança precisa ser melhorada pelo contato

cultural e humano que isso acarreta, também o fizeram por acreditarem que as relações de comércio seriam melhoradas, bem como os intercâmbios turísticos. Ou seja, embora marquem posições diferentes dentro deste estudo, a maior parte dos argumentos refletem o aspecto financeiro-laboral que a aprendizagem do espanhol pode acarretar. Não à toa a “Identidade latino-americana” e “Acesso a outras culturas” figuram posições menos lembradas por quem tenta convencer os deputados a aprovarem o projeto de lei 3849/2019.

Voltando o olhar para o século passado, sobremaneira para os anos finais da década de 1910, é fundamental observar a figura de Antenor Nascentes (1886-1972) como o inaugurador tanto da premissa de que o espanhol é semelhante ao português, e por isso de fácil compreensão, quanto da noção de que estamos em relação de vizinhança com outros países que falam o castelhano. Em parte da sua dissertação, defendida durante o concurso para a cátedra de língua espanhola do Colégio Pedro II (**Um ensaio de fonética diferencial luso-castelhana – dos elementos do grego que se encontram no espanhol (1919)**), o filólogo afirma que “A imigração, o teatro, a vizinhança de repúblicas espano-americanas tornam o espanhol uma língua familiar aos nossos ouvidos” (NASCENTES 1919, p. 11).

Essa constatação será retomada na década de 1940, porém talvez mais explícita e incorporada não somente à tônica pedagógica, mas também político-patriótica. Isso vai ao encontro da ideia do pan-americanismo, presente desde o início da nossa recente República, discurso que, intensificado a partir de 1930, passa também a ser incorporado à escola.

Assim como, àquela época, a língua portuguesa funcionava como um meio de acesso às ideias patrióticas, vide os prefácios, por exemplo, da oitava edição da **Gramática expositiva**, de Carlos Eduardo Pereira (edição de 1943) – **conhecer o vernáculo seria honrar a pátria brasileira** –, no espanhol esse discurso também se articulava ao amor ao país, visto que, de acordo com parte dos autores que publicaram materiais de espanhol naquela década, aprender o castelhano seria fortalecer o Brasil, já que a aproximação cultural e política, representada pela língua, também significava avanços econômicos. Abaixo, apresento trechos em que o americanismo ou o puro patriotismo são reforçados por alguns autores. A ortografia em português é a da época:

Por consiguiente pretendemos hacer, en el futuro, obra mejor, si Dios nos lo permitiere, suprimiendo los defectos que por ventura vengán a traer depreciación contra nuestra voluntad a este libro cuyo mérito está en el sincero deseo de poseer la gloria de servir al Brasil (SOLANA; MORAIS 1944).

Este livro, enfim, resume veementes anseios de fraternidade latino-americana. Fruto de um carinho voltado ao idioma de Cervantes e Camões, êle sublima nossa dedicação, de igual fervor, a ambas as

culturas – lusa e hispânica (BECKER 1945, p. 12).

Ao entregarmos aos nossos patrícios este desprezioso trabalho, o fazemos imbuídos do mais elevado espírito de cooperação, certos de que, assim procedendo, estaremos não só colaborando para aumentar o volume de trabalhos brasileiros de consulta sobre o assunto, como também ajudando, de acordo com as nossas humildes possibilidades, os grandes e salutar objetivos de nosso governo ao estabelecer, pelo ensino da língua espanhola, maior e mais fácil intercâmbio intelectual e social com os irmãos da América, a fim de fortalecer a cultura brasileira e, sobretudo, preservar, por esse meio, no presente e muito mais no futuro, a tão almejada paz entre os homens deste Continente (BARROS 1946, prefácio).

Os três trechos acima trazem em comum o patriotismo e, mais explicitamente, a ideia de que o ensino de espanhol no Brasil integraria o país às nações latino-americanas que falam essa língua. O “anseio de fraternidade”, o “elevado espírito de cooperação” e “irmãos da América” são propostas que, nesses prefácios, vão ao encontro da integração do continente americano a partir do ensino da língua falada entre os territórios. Dessa maneira, tenta-se de construir identidades e subjetividades na e a partir da cultura do outro, ampliando-se as comunidades discursivas e o espaço de intercâmbio social. Por outro lado, este intento, presente em razoável parte dos materiais analisados, também se coaduna com o político-econômico: a criação da cátedra de língua espanhola no Colégio Pedro II, em 1919, simbolizou uma “troca de gentileza” com a República do Uruguai, que dois anos antes havia decretado o português como língua estrangeira obrigatória em seu sistema de ensino. É a integração econômico-cultural a partir de um veículo, o ensino de línguas.

É neste sentido que presenciamos nas fontes consultadas, vale ressaltar, muito mais do que o atendimento a uma demanda educativa do então Brasil dos anos 40 do século XX, mas também uma ação sobre a concepção de língua espanhola em solo brasileiro e a necessidade de articulá-la a um plano político, econômico e cultural. Noutras palavras, efeitos glotopolíticos.

Esses materiais, pelo contexto em que nasceram e pela lacuna que viriam a preencher, difundiram afirmações sobre a língua que, longe de se apresentarem como originais ou inéditas, dão continuidade a determinados modos de se conceber uma língua estrangeira no Brasil e sobre a necessária relação política que o estudo de um idioma trava com o contexto em que se insere. No caso das nossas fontes, ganha relevo a ideia de um espanhol trabalhado a partir da sua suposta semelhança com o português e com a função de aproximar o país política-cultural-econômica-intelectualmente das outras nações latino-americanas de fala hispânica. Essas ideias, que sobrevivem fortes ao longo dos 100 anos de ensino dessa língua no Brasil, como se nota no presente estudo, através da análise da enquete da Câmara do Deputados, quase sempre

funcionam como argumentos para novas políticas linguísticas, seja a partir do rechaço à proximidade como um motivo para o menor desafio no aprendizado, seja através da tão estudada e discutida integração regional, que ganhou força nos últimos anos com os estudos culturais e decoloniais.

A década de 1940 constrói uma ponte em direção aos anos 2019 no tocante às ideias que legitimariam o ensino de espanhol no Brasil. A coincidência entre os argumentos no ontem e no hoje, sobretudo pela força dada à questão econômica dentro de uma relação de vizinhança com outras nações cujo idioma oficial é o castelhano, nos fazem notar que a noção de **capitalização linguística** é antiga e que segue forte. Resta saber e discutir se por esse viés discursivo garantiremos ao espanhol um espaço seguro e efetivamente formativo dentro da escola brasileira.

### Considerações finais

Em um clássico artigo de 2009, Neide González comenta os desafios para a implementação do espanhol no Brasil mesmo após quatro anos da promulgação da Lei que regia sua obrigatoriedade no ensino médio (Lei 11.161/2005). Para a autora, que no estudo detalha esses desafios, a aprovação de um dispositivo legal não é suficiente para a regularidade do espanhol em nossas escolas sem que haja interesse político, nascido de necessidades nacionais e não alheias, e sem que esse desejo se concretize em “gestos firmes y legítimos, en buenas inversiones y en trabajo en serio” (GONZÁLEZ 2009, p. 31).

Apesar de não aprofundar o que seriam esses “gestos firmes e legítimos” e os “bons investimentos e trabalho sério”, González abre margem para a discussão de que qualquer lei não basta se as motivações (e até mesmo as suas justificativas) não forem genuinamente nascidas de propósitos nacionais e, em se tratando de educação, também propósitos formativos. Sinalizando para o título da pesquisa de Rodrigues (2010), apesar de se tratar de uma língua viva, nosso arquivo legislativo em torno da legitimização do espanhol representa uma “letra morta”.

A história nos confirma esse cenário de não efetividade e/ou de vulnerabilidade das leis brasileiras em relação ao ensino de espanhol: se na década de 1940 a Reforma de Capanema garantiu a essa disciplina algum lugar dentro da escola (e a continuidade de outros idiomas), a partir dos anos 60, porém, através da primeira Lei de Diretrizes e Bases (1961), as línguas estrangeiras foram praticamente apagadas do nosso currículo. Dessa forma, pode-se notar que esse cenário representa uma prova de que a garantia de legitimidade de uma disciplina no seio escolar não deve depender apenas da forma (e da força) da lei – ainda que nesse sentido esse comentário mereça a licença para o ditado popular do “ruim com ela (a lei), pior sem ela”.

O fato é que os argumentos levantados no *site* da Câmara Nacional pelos internautas, em 2019, em favor da volta da obrigatoriedade do espanhol no Brasil, são

repetições de pelo menos oito décadas anteriores. São, sobremaneira, ecos glotopolíticos de outrora que hoje se fixam com o intuito de estabelecer novos (e velhos) ecos para o futuro. Claro está que no passado essas justificativas não foram efetivamente escutadas pela política legislativa da época – posto que bastou uma nova lei, a LDB, para desconsiderá-las –; hoje, contudo, elas representam um novo intento de mobilizar o ensino de línguas estrangeiras, ainda que apoiado em bases anteriores. Mas seria um caminho eficaz?

A história (novamente ela) nos faz lembrar que essas justificativas perdem força se colocadas diante da vontade e/ou contextos políticos diversos, justamente por normalmente esses contextos atenderem a determinados planos de governo e não de projetos educativos nacionais. Nesse sentido, a busca por novos horizontes discursivos, frutos de ideias verdadeiramente educativas e não simplesmente econômicas, pode ser uma saída. Apesar de parecerem apropriadas para o convencimento da classe política e da sociedade em geral, a pauta econômica mostrou-se, no ontem, pouco eficiente para que leis fossem aprovadas em relação ao espanhol – ou minimamente para que leis não se edificassem sobre um terreno de fragilidades, a ponto de serem revogadas por uma decisão pontual. Acredito que, atrelada a essas justificativas já conhecidas há pelo menos, repito, oito décadas, a pauta formativa-educacional deva ganhar força, isto é, a presença do espanhol nas escolas brasileiras precisa existir não porque nos garantirá acesso aos bens capitais que o conhecimento sobre idiomas pode nos oferecer (e ainda assim com muitas ressalvas), mas porque essa presença é capaz de, via cultura e materialização discursiva em língua estrangeira, formar cidadãos sensíveis, politicamente atuantes e críticos em relação a própria história. Mas essas são discussões para outros estudos – glotopolíticos e historiográficos, mais uma vez.

### Referências

ALEXANDRE, D. J. A. *A publicação de materiais linguísticos de espanhol na década de 1940: consequência política com perspectivas glotopolíticas*. No prelo-a.

ALEXANDRE, D. J. A. *Historiografia e Políticas linguísticas: trilhas do ensino de Espanhol na primeira metade do século XX*. In: SILVA JÚNIOR, A. F. (Org.). *Conversas sobre ensino de línguas durante a pandemia*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021b.

ALEXANDRE, D. J. A. *O conhecimento linguístico em materiais de espanhol publicados durante e década de 1940: análise historiográfica da primeira gramatização massiva dessa língua estrangeira no Brasil*. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal da Paraíba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21070>. Acesso em: 10 jul. 2022.

ALEXANDRE, D. J. A. *Os estágios supervisionados de língua espanhola da UFRN: panorama formativo num contexto de Não Lugar*. No prelo-b.

ALTMAN, Cristina. Retrospectivas e perspectivas da historiografia da linguística no Brasil. *Revista argentina de Historiografía Lingüística*. V.1, n. 2, 2009.

ARNOUX, E.; NORTHSTEIN, S. (Org.). *Temas de Glotopolítica: integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires: Biblos, 2014.

BARROS, Aristóteles de Paula. *Español: gramática y antología*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1948.

BECKER, Idel. *Manual de Espanhol: gramática, história literária e antologia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

BRASIL. Enquete do PL 3848/2019. Portal da Câmara dos Deputados, 2022. Disponível em <https://forms.camara.leg.br/ex/enquetes/2210498/resultado>. Acesso em: 2 jul; 2022.

BRASIL. Projeto de Lei 3849/2019. Portal da Câmara dos Deputados, 2022. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1773215&filename=Tramitacao-PL+3849/2019](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1773215&filename=Tramitacao-PL+3849/2019). Acesso em: 2 jul. 2022.

GONZÁLEZ, N. T. M. Políticas públicas y enseñanza de español como Lengua Extranjera en Brasil: desafios para su implementación. *Signo & Seña*. Buenos Aires, n. 20, p. 21-32, 2009.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J. B. Pour la glottopolitique. *Langages*, Malakoff, n. 83, p. 5-34, 1986.

HERNÁNDEZ, José. *Nociones de Gramática Española*. São Paulo: Editora Anchieta, 1946

JUCÁ FILHO, Cândido. *El Castellano Contemporáneo* (gramática y textos). Rio de Janeiro: Editora Pan-Americana S/A, 1944.

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

POZO Y POZO, Adolfo. *Gramática Española*. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1943.

RIBEIRO DE SOUZA, A. Panorama sobre os projetos de leis para implantação do ensino do espanhol nas redes de ensino estaduais (2017-2020). *abechache*, n. 19, 2021.

RODRIGUES, F. C. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade do ensino de espanhol no arquivo jurídico brasileiro*. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07072010-162106/publico/Tese\\_Fernanda\\_S\\_Castelano\\_Rodrigues.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07072010-162106/publico/Tese_Fernanda_S_Castelano_Rodrigues.pdf). Acesso em: 14 jul. 2022.

SOKOLOWICZ, LauraL. A gramatização do espanhol no Brasil (1990-2015): a configuração de mercados hegemônicos. In: SOUSA, Socorro Claudia Tavares de; PONTE, Andrea Silva; SOUSA-BERNINI, Emny Nicole B. de. *Fotografias da Política Linguística na Pós-Graduação no Brasil*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

SOLANA, Vicente; MORAIS, Bento Bueno de. *Gramática Castellana*. São Paulo: Brasil Editora, 1944.

SWIGGERS, P. La Historiografía de la lingüística: apuntes e reflexiones. *Revista argentina de historiografía lingüística*, I, 1, 67-76, 2009.

SWIGGERS, P. Modelos, métodos y problemas en la historiografía de la Lingüística. *In: ZUMBADO, C. et al. (Ed.). Nuevas aportaciones a la Historiografía Lingüística.* Congreso Internacional de Lasehl. Madrid: Arco Libros, 2004, p. 113-146.

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





# A DESOFICIALIZAÇÃO DO ESPANHOL E O CENÁRIO DE (RE) EXISTÊNCIA E INSURGÊNCIAS: O/A PROFESSOR/A COMO DELIBERADOR/A POLÍTICO/A E O ASSOCIATIVISMO

Millene Barros Guimarães de Sousa<sup>1</sup>

Carmem Sílvia Félix Venturi<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo apresentar um recorte sobre as Associações de Professores de Espanhol no Brasil por meio de um levantamento e discussão do cenário de desoficialização do ensino de espanhol nas escolas, em 2017. O processo metodológico deu-se a partir do levantamento das falas das associações que participaram de *lives* virtuais, promovida pela Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), em 2021. À vista das políticas linguísticas (RAJAGOPALAN, 2013; SILVA JÚNIOR; FERNÁNDEZ, 2019), do entendimento do/a professor/a como deliberador/a político/a (SILVA JÚNIOR; FERNÁNDEZ, 2019; CANDAU et al., 2013), agindo por meio do associativismo (CARDOSO, 2017), observamos o movimento de organização coletiva das associações, trazendo à reflexão a (re)existência e insurgência dos/as agentes na discussão sobre as políticas públicas no ensino do espanhol.

**Palavras-chave:** Desoficialização do espanhol; Professor/a como deliberador/a político/a; Associativismo.

**Abstract:** The present work aims to present an excerpt of the Spanish Teachers Associations in Brazil through a survey and discussion of the scenario of unofficialization of Spanish teaching in schools, in 2017. The methodological process was based on a survey about the speeches of the associations that participated in virtual lives, promoted by the Brazilian Association of Hispanists (ABH), in 2021. In view of the

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na área de concentração: Estudos da Linguagem, mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio (UERJ) na área de concentração: Linguística. Licenciatura em Letras - Português/Espanhol pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Benjamin Constant (IBC/RJ), atuando como docente em português. Experiência em docência em português e espanhol, na rede federal de ensino. Experiência em pesquisa e extensão nas áreas de concentração da linguística aplicada e educação especial.

<sup>2</sup> Mestra em Letras, na área de concentração: Estudos Literários e Linha de Pesquisa: Literatura e Autonomia: entre estética e ética, pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Bacharela em Letras Português-Espanhol pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas FFLCH-USP e Licenciada em Letras Português-Espanhol pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo FE-USP. Professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), atuando como docente de espanhol. Experiência na docência de português e espanhol, tanto na educação básica como em cursos livres de espanhol e português para solicitantes de refúgio no Brasil. Também atuou na área editorial com revisão e preparação de textos, elaboração de materiais didáticos e objetos digitais nas áreas de espanhol e português.

language policies (RAJAGOPALAN, 2013 and SILVA JÚNIOR; FERNÁNDEZ, 2019), the understanding of the teacher as a political deliberator (SILVA JÚNIOR; FERNÁNDEZ, 2019 and CANDAU, 2019) et al., 2013), acting through associativism (CARDOSO, 2017), we observed the collective organization movement of the associations, bringing to reflection the (re)existence and insurgence of agents in the discussion about public policies in the teaching of Spanish.

**Keywords:** Unofficialization of Spanish; Teacher as a political deliberator; Associativism.

### Palavras iniciais

A Lei nº 13.415/2017 – que alterou significativamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, revogou a Lei nº 11.161/2005 de oferta obrigatória do espanhol e, por fim, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) – produziu imensos retrocessos no ensino de línguas estrangeiras na educação básica brasileira, desoficializando o espanhol, e ofertando apenas o inglês, como única língua estrangeira (LE) obrigatória nas escolas.

A inserção do espanhol no contexto escolar de forma oficial, em 2005, marca o “gesto de política linguística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo” (BRASIL, 2006, p. 128). Portanto, não há como refletirmos o lugar e o papel do espanhol, no contexto atual, sem perpassar pelo apagamento linguístico, imposto pela BNCC, que circunscreve a tomada de decisão ao organizar a realidade escolar e a formação do/a aluno/a em bases monolíngues, afetando diretamente as políticas linguísticas que tangenciam, também, as tomadas de decisão dos/as professores/as.

As escolas brasileiras, que hoje resistem, ao ofertar e/ou defender a inclusão do espanhol, enfrentam o desafio de demonstrar a importância e a necessidade da língua à comunidade. Isso levou a que os/as professores/as, mais do que nunca, aparentemente, assumissem um papel político, ainda mais relevante em prol da permanência e valorização do espanhol nas escolas, em diversas frentes de atuação, observado pelos movimentos de (re)existência e insurgência das Associações de Professores de Espanhol, bem como o movimento nacional Fica Espanhol, também representado por professores/as partícipes ou não dessas associações.

Este trabalho tem como objetivo apresentar o recorte das falas das Associações de Professores de Espanhol nos estados brasileiros que participaram de forma virtual, no ano de 2021, do projeto *Conversas Hispanistas: conhecendo as associações de professores de espanhol* realizado pela Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), em que foram trazidas as falas das realidades das associações participantes. Assim, a escrita deste trabalho se realiza na discussão das concepções de políticas linguísticas (RAJAGOPALAN,

2013 e SILVA JÚNIOR; FERNÁNDEZ, 2019) e no entendimento do/a professor/a como deliberador político (SILVA JÚNIOR; FERNÁNDEZ, 2019 e CANDAU et al., 2013), agindo por meio do associativismo (CARDOSO, 2017).

### **Entre política e planejamento linguístico no contexto Brasil**

Discutir sobre o atual cenário de ensino de língua estrangeira, a partir da aprovação da Lei nº 13.415/2017 e a instauração da BNCC, implica buscar entender a atual conjuntura de política linguística que existe no país, de que forma se dá sua planificação e como isso interfere, primeiro na concretude efetiva de uma política linguística tal como entendida e, depois, na construção de uma política pública de ensino de línguas, que deveria promover os direitos linguísticos de maneira continuada e democrática.

De acordo com Rajagopalan (2013, p. 144), “O ensino de línguas, sejam elas línguas maternas, sejam línguas estrangeiras, constitui-se desde sempre como parte integral da política linguística posta em prática no país em pauta.” No entanto, apesar dessa constatação, este mesmo autor, ao discorrer a história das políticas linguísticas no Brasil, aponta para uma configuração problemática, em que se verifica uma série de *gestos* e *episódios*, que apesar de serem importantes, não se consolidou de maneira articulada em direção a construção de uma política linguística efetiva, que considerasse as peculiaridades do país.

No momento em que Rajagopalan escreve essas considerações, ele verifica uma situação em que se podia considerar o Brasil num contexto econômico de relativa pujança e ascenso, porém, em relação às políticas linguísticas, estas seguiam difusas e sem planejamento. No que toca ao ensino do espanhol, era um período, talvez, dos mais promissores em relação a garantia de sua oferta, assegurada pela Lei nº 11.161/2005.

Essa lei influenciou no avanço em diferentes frentes necessárias a organização e consolidação do ensino do espanhol. Entre elas, a criação de cursos de licenciatura em espanhol e formação continuada, a ampliação considerável de sua oferta efetiva em escolas da rede pública e privada, a sua presença, pela primeira vez, em importantes documentos norteadores como: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), em 2006, a inclusão de livros didáticos de espanhol no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no Ensino Fundamental, em 2011 e no Ensino Médio, em 2012, a presença do espanhol no ENEM, a partir de 2010, entre outras ações, que indicavam para uma consolidação do ensino de espanhol.

No entanto, vale observar a partir das constatações apresentadas por Rajagopalan (2013, p. 151), de que pese a um contexto promissor de desenvolvimento do país, em termos de política linguística, “o que falta ainda e de forma bastante acentuada é uma política clara e bem elaborada no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil.” Essa situação descrita pelo estudioso, nesse momento da escrita de seu texto,

é importante porque indica algo que perdura continuamente e influência no contexto em que nos encontramos atualmente.

Um cenário, como bem ressalta Silva Júnior e Fernández (2019), de ensino de línguas estrangeiras no Brasil de (anti) políticas, pois falta vontade política e empenho em ofertar de forma equilibrada e consciente as línguas estrangeiras. O ato político de priorizar o inglês, como única língua estrangeira obrigatória na BNCC, demonstra para estes autores, um argumento reducionista de língua e de ensino por reforçar o papel hegemônico do inglês, comumente visto com a visão de língua franca, ou seja, como uma língua de comunicação internacional e, assim, a única necessária para o mundo atual.

Além disso, acentua-se um retrocesso, no que tange a elaboração de uma política linguística para o ensino de língua estrangeira, que se explica por diferentes fatores. Entre estes, aponta Rajagopalan (2013), a falta de consideração de nossas particularidades e uma preocupação maior, conforme Silva Júnior e Fernández (2019, p. 185, apud OLIVEIRA, 2013; BAUMAN, 2005), com uma educação “restrita aos desejos da economia regulada pelo mercado.” Ainda de acordo com Silva Júnior e Fernández:

[a] educação sempre esteve associada ao processo produtivo e econômico, tornando difícil pôr em prática um projeto de ensino para as LE como um bem cultural e educacional a serviço de todos, dialogando com o conceito de política de Aristóteles do “bem viver”. A visão de mercado trouxe para o ensino de línguas muitas representações que vinculam esse saber a um mero produto que pode ser adquirido, a um pacote homogêneo e algo que representa *status*. (SILVA JÚNIOR; FERNÁNDEZ, 2019, p. 185, apud BOHN, 2000).

Nesse sentido, é inegável que a inserção e a conformação do ensino de uma língua estrangeira na escola fazem parte das decisões político-linguísticas, tendo uma relação direta com as motivações econômicas, socioculturais e geopolíticas, muito além da linguística. Decorrente disto, é possível considerar esse ensino relacionado com os discursos sobre a globalização e as formações de blocos político-econômicos caso, por exemplo, do Mercado Comum Europeu – MCE e o Mercado Comum do Sul - MERCOSUL, mas que não deveria restringir-se só a isso.

Além do mais, ao adotar uma política linguística monolíngue, a BNCC descon sidera outras leis brasileiras, como a LDB e a própria Constituição Federal Brasileira, de 1988:

A retirada da língua espanhola do currículo da educação básica pode ser estabelecida como um ato inconstitucional, porque descon sidera o que estabelece a Constituição Brasileira no artigo 4º parágrafo único: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”. Mais

uma vez, as políticas linguísticas encabeçadas pelo governo ignoram os vínculos do Brasil com os demais países da América Latina. (SILVA JÚNIOR; FERNÁNDEZ 2019, p. 203).

O que vemos é uma BNCC, unicamente “centrada nos modelos de educação mercantilista e sem participação democrática. [...] de caráter normativo, diferente dos textos que o precederam.” (SILVA JÚNIOR; FERNÁNDEZ 2019, p. 191); e que desconsidera completamente a configuração geopolítica brasileira – o crescente número de refugiados venezuelanos, o aumento da imigração boliviana, o fluxo fronteiriço entre o Brasil e os países hispano-falantes, o espanhol e o português em um mundo híbrido com fronteiras porosas (RAJAGOPALAN, 2013) e o próprio MERCOSUL, se entendido como movimento de integração da América Latina, no âmbito sociocultural e linguístico – ignorando, assim, as peculiaridades e as necessidades das comunidades e suas configurações.

### **O/a professor/a como deliberador/a político/a**

No que toca a realidade atual da desoficialização do espanhol, o/a professor/a de espanhol pode assumir-se como deliberador político, ou seja, aquele que tem a possibilidade de idealizar “uma (contra) proposta à da BNCC, mais coerente com o que entendemos que seja ensinar esse idioma no Brasil, já que, apesar de todo o apagamento da língua espanhola como língua da ciência, o hispanismo brasileiro dispõe de muita bagagem e experiências com o ensino do idioma”. (SILVA JÚNIOR; FERNÁNDEZ, 2019, p. 200-201).

Desta forma, os autores sinalizam a importância do papel do/a professor/a enquanto deliberador político, tendo ciência da problemática de que os cursos de formação de professores, em grande maioria, não trazem as discussões do papel do/a professor/a na atuação política. Assim, os mesmos entendem o papel docente político, como aquele que age por meio de suas escolhas, seja no plano teórico e/ou em sua prática docente, assim como, sinalizam a urgência do ato político no cenário atual.

Em consonância com Silva Júnior e Fernández (2019), Candau et al. (2013) abordam que

Na sociedade atual capitalista, marcada pelas políticas neoliberais, muitos dos espaços de formação de educadores (as) são concebidos para criar profissionais que atuem na reprodução do sistema, legitimando o *status quo*, reforçando assim a visão mercantilista da educação com corte tecnicista. (CANDAUI et al., 2013, p. 35).

Os autores, na abordagem acima, trazem à discussão a formação do professor desprovida de processos críticos de compreensão e ação da realidade, propondo uma formação em que possam romper com a reprodução sistêmica de políticas neoliberais,

a partir da criação de uma mentalidade diferente, de valores e comportamentos no desenvolvimento da consciência de sujeito de direito e de cidadania, atuando, assim, o/a professor/a como agente sociocultural e político<sup>3</sup>.

O/a professor/a como agente sociocultural e político desenvolve a pedagogia do empoderamento. Nas palavras dos autores:

Entendemos o empoderamento como o processo que procura potencializar grupos ou pessoas que têm menos poder na sociedade e que estão dominados, submetidos ou silenciados, em relação à vida e aos processos sociais, políticos, econômicos, culturais etc. O empoderamento tem duas dimensões básicas intimamente ligadas uma à outra: a pessoal e a social. Esse enfoque considera a pessoa como um sujeito ativo, cooperativo e social. O centro desse enfoque pedagógico é relacionar o crescimento individual à dinâmica social e à vida pública, desenvolvendo habilidades, conhecimentos e atitudes de questionamento crítico em relação às injustiças e desigualdades, às relações de poder, às discriminações e à mudança social”. (CANDAU et al., 2013, p. 39).

Cardoso (2017) afirma que as pessoas se organizam coletivamente ao se darem conta criticamente de sua condição histórica e da possibilidade de mudança. Assim, a autora discute o termo associativismo com papel político de organização da classe trabalhadora, em busca de resistência e transformação social.

Dessa forma, é de se esperar que as associações de professores de línguas assumam um papel de destaque no desenvolvimento de políticas linguísticas, ou que sejam ouvidas no planejamento linguístico, mas, como já vimos, não é exatamente o que acontece. No entanto, se considerarmos que somos todos políticos, como as associações de professores de línguas podem ser agentes na discussão sobre políticas públicas? Além disso, como muitas delas se tornaram políticas, como podemos influenciar no processo de desenvolvimento, ou pelo menos de discussão, dessas políticas públicas? (CARDOSO, 2017, p. 31).

As questões abordadas pela autora perpassam pela atuação dos/as professores/as por meio de organizações coletivas como agentes e são consonantes a pedagogia do empoderamento que aborda o fortalecimento das capacidades dos atores, individuais e coletivos, a fim de buscar afirmação como sujeitos e tomadas de decisões. Essa atuação docente não pode ser realizada por outras pessoas ou grupos, sendo o/a professor/a sujeito de direito, em que é dotado de poder e/ou obrigação de agir, exercendo e cumprindo direitos.

---

<sup>3</sup> Neste trabalho, entendemos uma aproximação entre as discussões de Silva Júnior e Fernández (2019) sobre o/a professor/a como deliberador/a político/a e Candau et al. (2013) como agente sociocultural e político, portanto, usaremos ao longo do texto “deliberador/a político/a” como a junção do diálogo teórico, somando-se as perspectivas.

Candau et al. (2013) trazem a reflexão do contexto latino-americano de construção democrática da educação ao lançar luz ao desenvolvimento da consciência do sujeito de direito que o/a professor/a pode assumir enquanto agente sociocultural e político, a saber:

Desenvolver a consciência de sujeito de direito no contexto latino-americano e no Brasil supõe processos educativos que promovam as quatro dimensões destacadas, o acesso à informação, ao conhecimento dos diferentes documentos e leis que definem os direitos, desenvolver uma autoestima positiva que gere empoderamento, poder argumentar na denúncia das violações e na reivindicação e defesa dos direitos, assim como a vivência de experiências de cidadania ativa e participativa no cotidiano, desde o âmbito local, a escola, a comunidade, o bairro, até os espaços no nível nacional, continental e global na perspectiva da construção democrática. (CANDAUI et al., 2013, p. 44-45).

Os/as professores/as de espanhol têm um histórico de organização coletiva em diversos estados brasileiros, tanto na fundação quanto na participação das Associações de Professores de Espanhol com longa trajetória de tomada de consciência do papel de defesa de direitos, denúncia de violações e participação ativa no cotidiano, agindo por meio do associativismo, ativando e/ou reativando as associações em prol de uma luta regional, nacional e sul global.

Rajagopalan (2013, p.156) discute que “hoje em dia percebe-se que todos aqueles envolvidos de uma forma ou de outra na educação devem atentar para a esfera política, o lugar onde tais questões devem ser debatidas e postas em prática”. O autor traz à tona o discurso da prática daqueles envolvidos nas políticas públicas que se relaciona às políticas linguísticas e, sobretudo, ao ensino de línguas. Assim, os movimentos de reação aos atos políticos linguísticos por meio de discursos políticos mobilizadores de ações coletivas do/a professor/a de espanhol, como das Associações de Professores de Espanhol nos estados brasileiros, fazem-se urgentes no cenário pós-desoficialização do espanhol nas escolas.

### **Movimentos de (re)existência: associações de professores de espanhol nos Estados brasileiros**

Durante o ano de 2021, foram realizadas entrevistas em forma de *lives* virtuais na rede social Instagram da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH)<sup>4</sup>, criada nos anos 2000, intituladas *Conversas Hispanistas: conhecendo as associações de professores de espanhol*. As conversas fizeram parte do projeto temático com as Associações de Professores de Espanhol, buscando difundir informações sobre o trabalho associativo de cada uma delas no que tange às políticas linguísticas do espanhol no cenário atual.

<sup>4</sup> Página do Instagram da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH). Disponível em: <https://www.instagram.com/abhispanistas/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Neste trabalho, fizemos o levantamento do recorte de onze Associações de Professores de Espanhol, que participaram do projeto mencionado, em um ciclo de conversas entre um representante da ABH e outro da associação.

A partir de suas falas, organizamos este trabalho trazendo o levantamento e discussão das políticas linguísticas e a observação do/a professor/a deliberador político por meio do associativismo, a saber: (i) Contexto e organização do associativismo; (ii) Ações e movimentos do associativismo; (iii) Formação de professores e o associativismo; (iv) Fragilidades do associativismo e o contexto do espanhol nos estados e (v) Perspectivas do associativismo.

### Contexto e organização do associativismo

As Associações de Professores de Espanhol organizam-se pelos estados brasileiros. Neste recorte, as associações que estiveram presentes no projeto da ABH localizam-se nos estados do Nordeste, Sul, Centro-Oeste e Sudeste. Segue abaixo o quadro contextualizando o momento de fundação das Associações de Professores de Espanhol, juntamente, com as informações sobre os associados, a partir da fala das representações nas *lives*.

**Quadro 1** – Contextualização de fundação e associados das Associações dos Professores de Espanhol no Brasil

| Associação de Professores de Espanhol por Estado                                     | Fundação  | Associados   |
|--|---|--|
| Associação de professores de Espanhol do Estado Pernambuco (APEEPE/PE)               | Fundada em 1989, com períodos de atividade e inatividade.   | Não informado na <i>live</i> .   |
| Associação de Professores de Espanhol do Estado do Maranhão (APEEMA/MA)              | Fundada em 1987. Reativada em 2010. Sem informações de registros no recorte temporal (1987-2010).                             | Em média 45 associados, atualmente, composta, majoritariamente, por professores/as de espanhol da rede estadual de ensino. |
| Associação de Professores e Estudantes de Espanhol do Rio Grande do Norte (APELE/RN) | Fundada em 2010.  | Em média, atualmente, conta com 250 associados.  |
| Associação de Professores de Espanhol do Estado da Bahia (APEEBA/BA)                 | Fundada em 1987.  | Em média, atualmente, tem 40 associados.   |
| Associação de Professores de Espanhol do Estado do Ceará (APEECE/CE)                 | Fundada em 1989, no entanto, relatou períodos de inatividade por algum tempo. Em 2019, a associação reativou suas atividades. | Em média, tem 30 associados, atualmente.   |

|   |   |  |
|---|---|--|
| Associação de Professores de Espanhol do Estado de Alagoas (APEEAL/AL)        | Fundada em 1991. No início da fundação, chamava-se Associação Alagoana de Espanhol, modificando o nome em 2003 com o novo estatuto. | Em média, atualmente, é composta por 50 a 60 associados, professores/as de espanhol de instituições públicas e privadas.   |
| Associação dos Professores de Espanhol do Estado do Paraná (APEEPR/PR)        | Fundada em 1985 <sup>5</sup> .  | Em média, atualmente, tem 50 associados. A associação mencionou que recebe como associados professores/as e estudantes de línguas, e a sociedade em geral, que se interesse pelo tema, pois entende que a associação não deve se restringir a associados em formação ou com formação em espanhol a fim de fortalecer a luta de uma educação plurilíngue nas escolas. |
| Conselho Rio-grandense de Professores de Espanhol (CORPE/RS)                  | Fundada em 1995/1996.   | Em média, atualmente, conta com 80 associados.   |
| Associação de Professores de Espanhol do Estado de Santa Catarina (APEESC/SC) | Fundada em 1986 por professores/as da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).  | Atualmente, tem uma formação de associados de diversas universidades no estado, como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), o Instituto Federal de Santa Catarina (UFSC) e o Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), além de professores/as das escolas estaduais e municipais.                  |
| Associação Mato Grossense de Professores de Língua Espanhola (AMPLE/MT)       | Fundada em 1996.  | Atualmente, tem em média 30 professores/as associados.   |
| Associação dos Professores de Espanhol de Minas Gerais (APEMG/MG)             | Fundada em 1988.  | Atualmente, tem aproximadamente 100 professores/as e alunos/as associados, tendo passado mais de 400 associados ao longo dos anos. A associação tem na formação atual da diretoria: os/as professores/as da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).  |

Fonte: Elaboração das autoras a partir das *lives* realizadas pelo projeto *Conversas Hispanistas: conhecendo as associações de professores de espanhol* promovido pela ABH em 2021.

<sup>5</sup> Dado não informado na *live* realizada no Instagram. Retirado do site da associação. Disponível em: <https://apepr.com.br/about-us/>. Acesso: 10 nov. 2021.

De acordo com as falas das representações das associações, o momento de fundação das associações foi, em grande maioria, na metade e final da década de 80 e início e metade da década de 90 do século XX. Podemos contextualizar a fundação das associações com o movimento de abertura política do Brasil, em que os países da América Latina se aproximaram das ações políticas e econômicas com a criação do MERCOSUL, no ano de 1991, e o movimento de políticas linguísticas da Espanha com a abertura política, que marca a expansão do espanhol como língua internacional ou franca. Neste caso, foi criado o Instituto Cervantes, órgão do Ministério de Assuntos Exteriores da Espanha, em 1990, chegando ao Brasil, em São Paulo, em 1998 e no Rio de Janeiro, em 2001, depois espalhando-se por mais seis estados. (PARAQUETT; SILVA JUNIOR, 2009).

Podemos contextualizar o trabalho das Associações de Professores de Espanhol em estreita relação com a “Lei do Espanhol”, do ano de 2005, segundo a seguinte discussão:

Embora fosse de âmbito federal, a lei estava subjugada aos Estados ou Municípios, determinando a criação de normas que a implantassem nesse imenso e complexo país. Essa exigência legal atrasou bastante o processo, havendo Estados que só a reconheceram depois de 2010. Portanto, embora a referida lei tenha tido vida legal entre 2005 e 2017, anos de sua sanção e revogação respectivamente, foram poucos os estados brasileiros que lhe deram vida por mais de sete anos. Juntando esse problema a diversos outros que retratam a cultura nacional, pode-se dizer que a “Lei do Espanhol” teve vida breve e muito tumultuada. (PARAQUETT; JUNIOR SILVA, 2019, p. 73).

Os autores trazem à realidade a tumultuada implantação, no território brasileiro, da lei federal, logo podemos inferir o movimento associativo de pensar e repensar o papel das associações no cenário de oficialização do espanhol nas escolas brasileiras, a partir das perspectivas de políticas linguísticas, formação de professores e fragilidades das associações, como também, do cenário de desoficialização, em 2017.

### 3.2 Ações e movimentos do associativismo

As Associações de Professores de Espanhol, nas *lives*, mencionaram um dos papéis fundamentais das associações, especialmente no cenário atual, o trabalho voltado às políticas linguísticas em seus estados, participando do movimento nacional Fica Espanhol<sup>6</sup>, seja na forma de integração aos grupos de trabalho ou em apoio ao movimento.

---

<sup>6</sup> Ver o trabalho das autoras Hidalgo e Vinhas (2021) que aprofunda a discussão sobre o movimento nacional Fica Espanhol.

Sobre o movimento Fica Espanhol, vale ressaltar que este foi iniciado em 2017, no Rio Grande do Sul, por professores/as e alunos/as de espanhol em defesa e retorno à obrigatoriedade do ensino de espanhol nas escolas, tomando proporções além do território do estado, principalmente, pela divulgação de publicações de imagens, vídeos e notícias em redes sociais como Facebook, Youtube e Instagram, com o uso da *hashtag* Fica Espanhol, a fim de trazer informação, reflexão e divulgação de ações em todo o Brasil entre professores/as, estudantes e sociedade, em geral.

Em diversos outros estados do Brasil, por iniciativas das Associações de Professores de Espanhol, grupos de docentes e/ou estudantes organizados, o movimento Fica Espanhol ganhou integração e mobilização nacional. A luta do movimento se dirige não só ao apoio local e regional, em diálogo com os parlamentares e as Secretarias de Educação, nos âmbitos Municipal e Estadual, a fim de garantir legislações locais, como também, ampliou-se para uma luta no âmbito federal, com a Proposta de Lei (PL) N° 1.580/2019,<sup>7</sup> em tramitação, visando “dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e de inserção do espanhol nas escolas” e, assim, alterar a Lei n° 9.394/1996 (LDB).

**Quadro 2** – Contextualização das ações de políticas linguísticas nos Estados

| Estado              | Projetos de leis (PL) e Proposta de Emenda à Constituição (PEC)   | Objeto  |
|---------------------|---|---|
| Pernambuco          | Projeto de Lei Ordinária n° 235/2019 - em trâmite.  | Dispõe sobre a obrigatoriedade da implantação da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular das escolas do Ensino Médio na rede estadual de ensino. |
| Maranhão            | Não possui PL e/ou PEC no estado.<br><br>A APEEMA/MA reivindica junto a Secretária de Educação do Estado a obrigatoriedade do espanhol.   | -   |
| Rio Grande do Norte | Não possui PL e/ou PEC no estado.<br>Existe uma discussão no âmbito da Assembleia Legislativa por um projeto de lei.<br><br>A APELE/RN destacou que em alguns municípios do Estado, como Currais Novos (município a 172 km da capital Natal) e Florânia (216 km da capital), há leis municipais que garantem a obrigatoriedade do ensino de espanhol nas escolas. | -   |

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2194496>. Acesso: 17 nov. 2021.

|                             |  |  |
|-----------------------------|--|--|
| Bahia <sup>8</sup>          | Não possui PL e/ou PEC no estado.  |  |
| Ceará                       | Projeto de Lei nº 540/2019 - em trâmite.<br><br>A APEECE/CE trouxe à fala que foi aprovado a PL na Comissão de Educação e na Assembleia Legislativa do Estado.   | Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio.   |
| Alagoas                     | Indicação de PL nº 116 de 2019 - em trâmite.<br><br>A APEEAL/AL trouxe à fala, também, que há PL em outros municípios do Estado, que vêm sendo construídos desde 2016 e se intensificaram em 2019. E participa das audiências na Câmara Legislativa desde 2014, quando os primeiros indícios da desoficialização do espanhol nas escolas surgiram. | Implantação da Língua Espanhola como disciplina escolar da grade curricular do Ensino Médio da Rede Pública do Estado de Alagoas.  |
| Paraná                      | PEC nº 3/2021 – em trâmite.  | Tornar o ensino da língua espanhola como disciplina obrigatória nas escolas públicas no Paraná.  |
| Rio Grande do Sul           | PEC nº 270/2018 transformada em Emenda Constitucional 74/2018 - aprovada.  | Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Fundamental e Médio.   |
| Santa Catarina <sup>9</sup> | Não possui PL e/ou PEC no estado.  | -  |
| Mato Grosso                 | Projeto de Lei nº 414/2021 - em trâmite.   | Dispõe sobre a implantação da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular das escolas do Ensino Médio, obrigatoriamente, na Rede Estadual de Ensino e das Escolas Privadas. |
| Minas Gerais                | Projeto de Lei nº 1064/2019 - em trâmite.<br><br>A APEMG/MG, desde 2019, tem atuado intensamente junto a Secretaria de Estado de Educação para apoio parlamentar.  | Dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino.  |

Fonte: Elaboração das autoras a partir das *lives* realizadas pelo projeto *Conversas Hispanistas: conhecendo as associações de professores de espanhol* promovido pela ABH, em 2021.

Importante trazer outras ações de políticas linguísticas a este recorte como o da APEEMA/MA que reivindica junto a Secretaria de Educação do Estado vagas nas escolas para os/as professores/as de espanhol atuarem, tendo em vista não haver solici-

<sup>8</sup> No Estado da Bahia, o Projeto de Lei nº 14.451/2005 foi arquivado. Ver o trabalho de Souza (2020).

<sup>9</sup> No Estado de Santa Catarina, o Projeto Lei 23.8/2019, apensado ao Projeto Lei Complementar N° 025.2/2018 foi rejeitado e arquivado. Ver o trabalho de Souza (2020).

tação por parte dos gestores escolares, após a desobrigação do espanhol.

A APEECE/CE, em sua fala, informou que há um documento curricular de referência no estado que contempla o espanhol, fortalecendo o ensino do idioma. Em 2019, houve concurso público para docentes de espanhol, em que noventa e cinco professores/as foram convocados e ainda estão em fase de convocação.

A APEEPR/PR mencionou o marco da chegada da UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana) a Foz do Iguaçu, que trabalha conjuntamente com a UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) e o IFPR (Instituto Federal do Paraná), como marcos fundamentais no município. As instituições públicas uniram-se para pensar nas políticas linguísticas, realizando ações como levantamento de dados de alunos/as que falam espanhol no município.

A AMPLE/MT expôs a abertura que a Secretária de Educação do Estado do Mato Grosso dispõe a associação para contribuir com o documento de educação de política de ensino vigente no Estado, mesmo com a desoficialização do espanhol nas escolas.

A APEMG/MG apresentou que a associação realizou o trabalho de construção do itinerário formativo que fará parte do currículo da Secretária de Educação do Estado. Atualmente, os/as professores/as que permanecem no ensino de espanhol estão sem itinerário, tendo que improvisar sem um documento norteador no que se refere às políticas linguísticas do espanhol. Também foi realizada uma consulta pública a respeito do ensino do espanhol nas escolas que teve como resultado o interesse da sociedade pelo seu ensino, apesar da revogação da lei federal, relatou a associação.

### **3.3 Formação de professores e o associativismo**

As Associações de Professores de Espanhol, na pessoa de suas representações, mencionaram, nas *lives*, outro papel fundamental das associações, que se refere ao contexto de fundação e, sobretudo, a atuação atual: a formação de professores de espanhol. Essa tem sido bastante realizada no momento remoto devido a pandemia COVID-19, facilitando o acesso as/os professores/as pelo meio virtual, sendo um movimento integrador entre diversos municípios (integração regional) dentro dos estados e entre os demais estados do Brasil.

A formação de professores tem sido realizada pelas associações por meio de organização de cursos, palestras, mesas redondas, eventos, simpósios, encontros, conferências, relato de experiências, publicações acadêmicas e compartilhamento de material didático.

Ressaltamos a fala de algumas associações no projeto da ABH, como a AMPLE/MT que relatou ter sido fundada com o objetivo de formação de professores, na capital Cuiabá, pela Embaixada da Espanha, em que os professores foram multiplicadores dessas formações. Desde 2005, a associação tem oferecido formação em parceria com

a Espanha e a Secretária de Educação do Estado do Mato Grosso. No momento atual, a associação não tem ofertado formação e realiza encontros para troca de relatos de experiências com os/as professores/as via *online*. Também tem trabalhado em parceria com a secretaria de educação, que promove a formação de professores, incentivando a participação dos/as professores/as de espanhol, liberando-os/as das atividades escolares para a formação continuada.

Outras associações, também, trouxeram a fala, as parcerias com instituições estrangeiras, como: APEEBA/BA (Instituto Cervantes de Salvador e Centro de Recursos Didáticos del Español em Salvador), APEECE/CE (Instituto Cervantes e Consejería de Educación Embajada de España - Brasil) e APEEAL/AL (Consejería de Educación Embajada de España - Brasil).

A CORPE/RS tem realizado cursos de formação de professores, aos associados e não associados. Também realiza ações com o objetivo de informar a sociedade o que ocorre e como podem colaborar para o cenário atual do espanhol. A associação tem se preocupado em organizar uma agenda de ações que interesse aos participantes a fim de tornar participativa e coletiva as atividades.

A CORPE/RS, também, tem realizado “talleres y charlas” sobre prática docente e de conhecimento de ferramentas tecnológicas, tendo em vista o momento atual dos desafios que os/as professores/as têm enfrentado na pandemia quanto a produção de material didático. Em dito contexto, com as aulas remotas, um dos desafios dos/as professores/as foi o de que passaram a ser autores/as dos seus materiais didáticos. Outro tema de interesse é o espanhol para crianças pela relevância dos/as professores/as trabalharem com o público e demandarem formação, nem sempre oferecida nas graduações em Letras.

### **3.4 Fragilidades do associativismo e o contexto do espanhol nos estados**

A APEEPE/PE trouxe à fala a fragilidade em realizar trabalhos e tornar ativa a associação pelo motivo de a diretoria exercer diversos outros trabalhos, fora da associação, dedicando-se ao trabalho na associação no âmbito burocrático, sobrando pouco tempo para outras ações. Também mencionou que no estado de Pernambuco muitas escolas estaduais e privadas vêm deixando de oferecer o espanhol nas escolas, sendo afetadas diretamente pela desoficialização do espanhol.

A APEEMA/MA falou sobre a fragilidade da falta de resgate da história do ensino de espanhol no estado do Maranhão, trabalho que pretende iniciar. No contexto do estado, o espanhol (re)existe no Ensino Médio, na rede pública e no Ensino Fundamental, na rede particular, porém o movimento é de priorização do inglês.

A APELE/RN trouxe o contexto do ensino de espanhol no estado ao falar sobre o número de professores/as de espanhol efetivos na rede pública de educação do estado, totalizando 118, sendo afetados com a desoficialização do espanhol, pois o idioma passou a ser disciplina eletiva.

A APEEBA/BA falou sobre a composição da diretoria anterior e atual da associação, formada por professores/as da educação básica, trazendo a preocupação de entender os movimentos políticos educacionais dentro do estado da Bahia. A fragilidade, como em outros casos, deve-se também ao fato de que suas atividades oficiais de docente, muitas vezes não comportam a dedicação necessária à associação. Sobre o contexto do ensino de espanhol no estado da Bahia, comentou-se que há um quadro razoável de professores/as, embora, a sua oferta, no cenário da desoficialização, tenha afetado a realidade de ensino nas escolas.

A APEECE/CE citou que, em 2019, o estado criou o Centro Cearense de Idioma (CCI) onde oferta cursos de espanhol, inglês e francês para alunos/as de escolas públicas e que, de alguma forma, apresenta uma maneira de se seguir com o espanhol e incluir outras línguas. No entanto, em razão da desoficialização, o ensino de espanhol na rede, também se vê debilitado, deixando de ser ofertado como disciplina do currículo.

A APEEAL/AL mencionou a dificuldade de definição das associações e seu papel de atuação. Também assinalou a importância de a associação fortalecer a luta pela permanência do espanhol nas escolas, a formação de professores de espanhol e o pertencimento de grupo para além das lutas. A APEEAL/AL ressaltou que é por meio das associações que os/as professores/as podem se entender como classe. Sobre o contexto atual do ensino de espanhol no Estado, a disciplina está sendo retirada das escolas estaduais e os/as professores/as concursados estão exercendo outras funções.

A APEEPR /PR trouxe a realidade do ensino do espanhol no estado em sua oferta pelos cursos oferecidos pelo CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas) e nas escolas. Muitas escolas têm professores/as de espanhol com dupla habilitação (português e espanhol) e com a retirada do espanhol do currículo, estão atuando somente em português. No CELEM, cada vez mais reduzida a oferta, não há, por exemplo, o ensino do espanhol em cidades fronteiriças como Foz do Iguaçu. A associação trouxe a preocupação com os/as graduandos/as em espanhol com a revogação da Lei nº 1161/2005 e entende que uma das formas de força é juntar-se às associações como ABH para que os/as professores/as tenham campo de trabalho, fortalecimento de luta e integração da América Latina e do Caribe.

A CORPE/RS traz a fragilidade da associação contar com 80 associados, número baixo comparado ao número de professores/as de espanhol da rede estadual de ensino do estado, quantitativo de 1.500 professores/as, assim, demonstra preocupação pelo baixo número de adesão. A associação tem acompanhado a realidade do espanhol no estado, voltando o olhar aos professores/as que perderam seus postos de trabalho com a desoficialização do espanhol nas escolas e o surgimento dos novos postos de trabalho no contexto da pandemia, como também, as regiões onde se valoriza mais ou menos o espanhol e aqueles lugares em que antes não se conseguia chegar pela distância e indisponibilidade de recursos, e agora é possível pelo modo virtual.

Vale destacar que a CORPE/RS trouxe a fala a dificuldade de deslocamento das representações da associação a outras regiões do estado. Neste sentido, essa é uma fala recorrente das associações que participaram do projeto da ABH, pois estão concentradas nas capitais dos estados, dificultando a difusão dos trabalhos associativos em municípios interioranos, e conseqüentemente, o obstáculo de integração regional.

A APEESC/SC expôs a dificuldade de se manter em funcionamento, principalmente, pela direção ser composta por voluntários e relembrou que há dez ou onze anos esteve prestes a fechar, pois passou por crises como a de identidade e de implementação. No que tange ao contexto do ensino do espanhol no estado, tem-se a sua presença nas escolas públicas e privadas, no Ensino Fundamental. Algumas escolas fronteiriças estão retirando o espanhol, assim como, outras que estão inserindo o espanhol na Educação Infantil. Em relação ao Ensino Médio, na capital Florianópolis, algumas escolas já implantaram a BNCC, retirando a obrigatoriedade do espanhol. Nas escolas de ensino integrado, o/a aluno/a tem acesso às duas línguas (inglês e espanhol) e, em outras escolas, o/a aluno/a faz a escolha pelos idiomas. A APEESC/SC trouxe a realidade das escolas que não têm professor/a de espanhol, sendo predominante o ensino de inglês, como também, a escola que oferece apenas o espanhol motivada pelo contexto comunitário.

A AMPLE/MT tem trabalhado para que mais professores/as se associem pela importância da representatividade no estado do Mato Grosso, mas tem muitas dificuldades de adesão. A associação trouxe à fala a problemática dos/as professores/as de espanhol de não buscarem graduação em espanhol pela desoficialização, sendo aberta a discussão com a Secretária de Educação do Estado do Mato Grosso, que já sofre com a realidade de não ter professores/as de espanhol na rede.

A APEMG/MG relatou que professores/as de espanhol tiveram que assumir as disciplinas de português ou outra disciplina em razão da retirada do espanhol pelo contexto de desobrigação de seu ensino nas escolas.

### **3.5 Perspectivas do associativismo**

A partir do levantamento e discussão sobre algumas Associações de Professores de Espanhol, percebemos as similitudes e os contrastes entre elas, nas perspectivas como anseios, posições e (re) existências.

Assim, entendemos ser necessário trazer à discussão algumas perspectivas das associações, como da APEEPR/PR que apoia o movimento nacional Fica Espanhol, pois tem o entendimento de união das diversas regiões do Brasil. Ela, também, discute a importância de ter movimentos similares de defesa e oferta de outras línguas nas escolas, sendo evidente a necessidade de integração de política linguística nacional em defesa do espanhol nas escolas e do plurilinguismo.

A CORPE/RS trouxe a perspectiva de diferenciar as atuações de associação e

de sindicato, pois entende a associação como um apoio no que se refere à docência e à pesquisa, que pode envolver questões de participação política no ensino de espanhol e os sindicatos como defensor dos direitos de trabalho. A associação tem como meta alcançar mais professores/as que se identifiquem com a representação da CORPE/RS, como ação democrática de dar voz a/o professor/a de espanhol.

A CORPE/RS entende que no momento de ameaça do espanhol nas escolas é importante que a associação seja lugar de informar, independentemente, de serem professores/as associados ou não, além de ser o lugar de interação, compartilhamento e reflexão sobre o espanhol nas escolas.

A APEESC/SC ressalta a importância da universidade federal como parceira, pois fortalece e dá credibilidade às ações da associação, assim como, a relevância de diálogo com a rede de ensino do estado, que pode discutir os problemas e as dificuldades do ensino do espanhol com a associação.

A AMPLE/MT menciona a importância do espanhol para o estado que faz fronteira com a Bolívia, estando presente na cultura regional que tem forte influência pela questão geográfica.

A APEMG/MG expõe o papel importante da realização do trabalho coletivo, que a associação desempenha.

### **Palavras finais**

Este trabalho pretendeu, não esgotadamente, realizar um recorte das falas das Associações de Professores de Espanhol, que enfrentam e afrontam as dimensões da desoficialização do espanhol nas escolas, para que as lutas sejam (re)conhecidas pelas comunidades, em geral, e a defesa ao direito a pluralidade linguística nas escolas seja implantado.

Durante o projeto da ABH, as Associações de Professores de Espanhol, que participaram com suas representações, expuseram suas ações, movimentos, anseios, fragilidades, contextos, e sobretudo, a coletividade no movimento de (re)existir e insurgir de forma local, regional, nacional e sul global. Cada uma a sua maneira, algumas tímidas outras mais diretas, no sentido do associativismo como mobilização de luta por política linguística, principalmente, no cenário atual de desoficialização da Lei nº 11.161 de 2005. Mas não somente nesse cenário, como também, no decorrer das trajetórias das associações, buscando a organização cooperativa para o enfrentamento das realidades do ensino do espanhol no Brasil, entendida como tumultuada.

Neste sentido, observamos que a criação e o planejamento de políticas linguísticas, cabe às forças governamentais, mas com a participação e a mobilização de setores e agentes interessados, assumindo o papel de deliberador político. Talvez estes, por meio de associações e de movimentos como o Fica Espanhol, adquiram a força de implementar e planejar políticas públicas em direção a um caminho de continuidade e

efetividade que, em geral, não se observa na história de políticas linguísticas e do ensino de línguas estrangeiras no país.

### Referências

BRASIL. Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre alterações no Ensino Médio. 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: 17 nov. 2021.

BRASIL. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 17 nov. 2021.

BRASIL. Lei N° 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm). Acesso em: 17 nov. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 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: 1 set. 2020.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13558-politicas-de-ensino-medio>. Acesso em: 13 ago. 2020.

CANDAU, Vera Maria; ANDRADE, Marcelo; SACAVINO, Susana et al. *Educação em direitos humanos e formação de professores/as*. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

CARDOSO, Janaina. Associações de professores e atuais políticas linguísticas para o ensino de línguas adicionais: estratégias e desafios. In GULLO, Annita; RODRIGUES, Luiz Carlos. *Políticas linguísticas e ensino de LE no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. Disponível em: <https://sele-ufrrj.wixsite.com/sele-ufrrj/copia-livro-digital-i-sele>. Acesso em: 27 nov. 2020.

HIDALGO, Luisa da Silva; VINHAS, Luciana Iost. Políticas linguísticas sobre o ensino de espanhol no Brasil: efeitos do discurso neoliberal. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 24, n. 3, p. 504-529, jul.-set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/20077>. Acesso: 9 nov. 2021.

PARAQUETT, Marcia, SILVA JUNIOR, Antonio Carlos. O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da Lei do Espanhol. *abeache*, n. 15, 1 semestre de 2019, p. 69-84. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/272>. Acesso em: 10 nov. 2021.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: Moita Lopes, Luiz Paulo de. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 143-163.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira., FERNÁNDEZ, Gretel Eres. Ausência da língua espanhola na Base Curricular Comum Curricular: Quais implicações esperar? In: GERHART, Ana Flavia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de. (Org.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 181-208.

SOUZA, Ayrton Ribeiro de. Projetos de leis para implantação do ensino do espanhol nas redes de ensino estaduais (2017-2020). *Anais do XI Congresso Brasileiro de Hispanistas*. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/72671>. Acesso em: 11 nov. 2021.



# POLÍTICAS PÚBLICAS E O MONOPÓLIO DA LÍNGUA INGLESA

Rachel Ribeiro Couto Rodrigues<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo discute a imposição do inglês nos documentos normativos e o seu impacto para a política de formação de professores de línguas do país. Para tanto, assume os fundamentos teóricos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) como campo epistemológico e dialoga com os estudos sobre políticas linguísticas de ensino (CELADA; PAYER, 2016; LAGARES, 2018), de educação linguística crítica (CAVALCANTI, 2013; ZOLIN-VESZ, 2016; HILSDORF ROCHA, 2019; KRAUSE-LEMKE, 2020), de monolingüismo e multilingüismo (ORLANDI, 2007; CORACINI, 2007). Como encaminhamentos iniciais, percebe-se que a Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019 determina um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para os cursos de licenciatura e identifica-se uma visão unificada e monolíngue para a política linguística e de formação de professores do país. Além disso, nota-se no documento um princípio unificador dos cursos de Licenciatura no país ao desconsiderar sua diversidade cultural e identidades institucionais.

**Palavras-chave:** BNC-Formação; Formação de Professores; Políticas Linguísticas; Monolingüismo.

**Resumen:** Este artículo discute la imposición del inglés en los documentos normativos y su impacto sobre la política de formación de profesores de lenguas del país. Para ello, asume los fundamentos teóricos de la Lingüística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) como campo epistemológico y dialoga con los estudios sobre políticas lingüísticas de enseñanza (CELADA; PAYER, 2016; LAGARES, 2018), de educación lingüística crítica (CAVALCANTI, 2013; ZOLIN-VESZ, 2016; HILSDORF ROCHA, 2019; KRAUSE-LEMKE, 2020), de monolingüismo y multilingüismo (ORLANDI, 2007; CORACINI, 2007). En direccionamientos iniciales, se percibe que la Resolución CNE/CP N° 2, de 20 de diciembre de 2019 determina un conjunto orgánico y progresivo de aprendizajes esenciales para los cursos de licenciatura y se identifica una visión unificada y monolíngüe para la política lingüística y de formación de profesores del país. Además, se evidencia en el documento un principio unificador de los cursos de licenciatura en el país al desconsiderar su diversidad cultural e identidades institucionales.

**Palabras-clave:** BNC-Formação; Formación de profesores; Políticas Lingüísticas; Monolingüismo.

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) na área de Estudos Linguísticos Neolatinos/Língua Espanhola, com bolsa Capes. Possui Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). Bacharel e Licenciada em Letras Português-Espanhol pela UFRJ. Atualmente, é Professora de Língua Espanhola da SEEDUC, atuando na Educação Básica. Integra o grupo de pesquisa Laboratório Interdisciplinar Latino-Americano (UFRJ-CNPq). Tem interesse na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores de espanhol e políticas linguísticas. E-mail: [chel\\_rodrigues@yahoo.com.br](mailto:chel_rodrigues@yahoo.com.br)

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que o monopólio do ensino de língua inglesa resulta de determinações impostas por políticas públicas que visam integrar o país ao contexto da globalização, especialmente pautadas na necessidade de ligar o Brasil às principais potências do mundo. De acordo com Orlandi (2007, p. 60) a valorização da língua inglesa se deve ao seu caráter de “língua (franca) ‘universal’ da comunicação e do conhecimento”, se apresentando assim, como resultado de um trabalho do “poder dominante”. Orlandi (2007) também observa que há o domínio do monolinguismo da língua do poder, o inglês, porque essa língua tem as condições ideais de “se impor, de se instrumentar, de circular, de concretizar relações entre os falantes de diferentes lugares do mundo” (ORLANDI, 2007, p. 60). Portanto, a partir dessa ideologia, com o conhecimento da língua inglesa seria possível a inclusão e ascensão social. Como afirma Rajagopalan (2005, p. 149), “Há setores na sociedade em que o recurso do inglês se tornou uma necessidade, ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o risco de perder o bonde da história”. Nesse sentido, Hamel (2017, p. 44) coincide com os autores e acresce afirmando que o uso de línguas, principalmente, nas publicações e palestras, está passando de um modelo de plurilinguismo restringido com uma marcada hegemonia do inglês para uma situação de monopólio, especialmente nas ciências naturais, básicas e nas tecnologias. Em outras palavras, cada vez mais, as publicações científicas de ponta devem aparecer em inglês para serem levadas a sério.

Rajagopalan (2005, p. 135), em seus estudos, discute sobre a realidade linguística contemporânea, destacando “a invasão da língua inglesa na vida de todos os seis bilhões – sem exceção - de seres humanos que habitam o planeta”. Ainda segundo o autor (2005, p. 149), nessa realidade, temos “perto de 1,5 bilhões de pessoas no mundo já possui algum conhecimento da língua inglesa e/ou se encontra na situação de lidar com ela no seu dia-a-dia”. Podemos concluir, portanto que, a partir de uma ideologia segundo a qual o inglês é a língua do mercado e é a língua importante para a ascensão no capitalismo atual, tem-se a “justificativa” de sua preferência como língua estrangeira a ser ensinada em todas as escolas do país.

O inglês também impera no uso científico e acadêmico, uma vez que sua hegemonia “como *língua franca*<sup>2</sup> da ciência internacional, também é inquestionável” (LAGARES, 2018, p. 115). Hamel (2013, p. 321) agrega que:

El campo de las ciencias y la educación superior constituye un espacio estratégico donde se reflejan con gran nitidez los problemas de la globalización del inglés como única lengua hiper-central: De un modelo plurilingüe restringido de unas pocas lenguas, el alemán, francés e inglés que expresaban el campo científico hace un siglo, hemos transitado hacia un predominio casi absoluto del inglés. (HAMEL, 2013).<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Língua usada por falantes não nativos para se comunicarem com outros falantes não nativos em contextos multilíngues.

<sup>3</sup> Os campos das ciências e da educação superior constituem um espaço estratégico no qual se refletem com grande nitidez os problemas da globalização do inglês como única língua hiper-central. Ou seja, passamos de um modelo plurilíngue restringido a poucas línguas como alemão, francês e inglês que expressavam o campo científico faz um século para o predomínio quase absoluto do inglês (HAMEL, 2013, p. 321, tradução nossa).

Estabelecem-se fronteiras ao excluir o diferente, o disperso em nome de um fazer científico, objetivo e preciso. Em nome de verdades universais a língua do poder, a língua dos estrategicamente vencedores na economia, na política e na sociedade segue mantendo a sua imposição (CORACINI, 2007, p. 47). Assim, percebe-se que o inglês está presente em todos os lugares do mundo como menciona Le Breton (2005):

Podemos ousar dizer que, definitivamente, não há nenhuma categoria da população de um Estado que não se sinta atraída pelo inglês. Para alguns, o fenômeno se explica pelo fato de ser uma língua materna; para outros, pela perenidade da influência colonial e mais frequentemente ainda pelo peso político do mundo de língua inglesa e por seu sucesso insolente em todos os âmbitos da vida científica, econômica e industrial, que a torna atraente, qualquer que seja o peso das tradições com as quais ela se enfrente. Não há nenhuma categoria humana que não se veja afetada pela universalidade da difusão da língua inglesa, nem mesmo as organizações terroristas. Neste caso a instalação de redes é facilitada pelo inglês. [...] O universalismo da língua inglesa é justamente sua primeira característica.

Atualmente, no movimento da globalização econômica, vem ocorrendo certa diluição das fronteiras nacionais, e conseqüentemente um enfraquecimento do poder do Estado. O pensamento único das leis do mercado está acima dos interesses legítimos dos cidadãos, ou seja, o Estado se coloca a serviço do mercado globalizado (SANTOS, 2010 apud LAGARES, 2018, p.118). Orlandi (2007) agrega que no mundo contemporâneo os Estados nacionais estão sofrendo um apagamento, um enfraquecimento que funcionam pela falta. Tem-se a dominação da sociedade de mercado em detrimento da sociedade de Estado/Nação, ou seja, as relações econômicas são determinadas pelo mercado, o que afeta a função do Estado de promover o bem-estar econômico e social. Nesse sentido, como observa a própria Orlandi:

Se, com o Estado/Nação as noções que mobilizamos são de língua oficial, língua nacional e com cidadania, na sociedade de mercado, falamos em usuários, em múltiplas línguas (multilinguismo), em falares, em dialetos, em muticulturalismo, em comunidades (e não sociedade). [...] E, como é próprio do sociologismo, esse discurso do multiculturalismo/multilinguismo – que, enganosamente aparecem como se recobrando quando na realidade a relação língua/cultura tem outra complexidade – ao se mostrar como uma forma de defesa das minorias, acaba por sustentar na verdade o domínio da língua transnacional. A partir desse jogo, a contradição com que nos defrontamos não é mais local/nacional mas histórico/universal.” (ORLANDI, 2007, p. 61).

Pennycook (1995, apud CRUZ, 2018, p. 323) ao nos alertar sobre o avanço do inglês pelo mundo, afirma que existe uma falsa neutralidade de discursos, aparentemente

inocentes, transmitidos como uma língua internacional para a comunicação no planeta terra, apagando a dimensão do político e do ideológico que constituem a(s) língua(s) na/pela história e pelo/no sujeito. Orlandi (2007) contribui com o pensamento ao mencionar sobre a fragmentação dos falares locais, pouco conhecidos, em comparação à universalidade do poder dominante.

[...] flui livremente, sustentado por uma enorme quantidade de instrumentos linguísticos, e com toda visibilidade, e apoio tecnológico, a língua (franca) “universal” da comunicação e do conhecimento: o inglês. [...] o que se apresenta como universal é justamente o que é resultante do poder dominante. (ORLANDI, 2007, p. 61).

A retirada de outras línguas do campo científico é apresentada como um processo natural e inevitável que ocorre sem a intervenção de atores específicos e que não há nada o que fazer contra esse fenômeno. Por tanto, o único caminho seria abraçar o inglês como a única língua da ciência e, num futuro previsível, da comunicação internacional. (HAMEL, 2013, p. 323).

Para Oliveira (2014, p. 65), “a razão principal para o inglês ser a língua mais estudada no Brasil desde a década de 1960 é geopolítica<sup>4</sup>: o imperialismo econômico, político e cultural da Inglaterra e, principalmente dos EUA em relação à América”. A partir desse pressuposto e com a imposição do inglês como língua francanos documentos que orientam o ensino de línguas, percebe-se que o Brasil continua sendo dominado, influenciado ao permitir que uma língua estrangeira com toda a sua ideologia adentre no país e seja mais valorizada do que a própria cultura e língua brasileiras. Com isso desconsidera as línguas indígenas brasileiras que estão em vias de extinção, as idiosincrasias de cada região do país, sua pluralidade linguística e, sendo assim, há o apagamento de outras existências.

De acordo com Hamel (2019, p.49), a expansão do inglês representa um processo de substituição de outras línguas a nível internacional e que, futuramente, infiltrará também os Estados nacionais. A pressão com relação ao inglês como a única língua da ciência separa a universidade da sociedade porque para que a pesquisa tenha credibilidade e visibilidade faz-se necessária sua publicação em inglês e, principalmente, em revistas internacionais. Na Alemanha, devido à necessidade de obter maiores investimentos, recursos tecnológicos e interesse de estudantes internacionais, algumas universidades oferecem os seus cursos em língua inglesa. No Brasil, este fenômeno pode ser percebido nos cursos de pós-graduação nos quais a maioria dos textos das disciplinas está escrito em língua inglesa.

A imposição do inglês na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica - BNCC (BRASIL, 2018), base do documento que é foco deste trabalho, se deve ao

---

<sup>4</sup> Entendendo geopolítica como as relações de poder e as influências sobre territórios.

fato dessa língua ser vista como a única língua estrangeira à qual o capitalismo global atribui um suposto saber<sup>5</sup> que é o saber do mercado, o saber que leva o sujeito pragmático aos conhecimentos científicos, que leva o sujeito a uma possível ascensão de classe.

## BNCC E OS RETROCESSOS NA POLÍTICA LINGUÍSTICA

Considerando que a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica, doravante BNC-Formação (BRASIL, 2019), precisa ser analisada em conjunto com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), todos os retrocessos do documento de orientação curricular da educação básica impactam diretamente ao futuro das políticas do ensino superior de nosso país.

A BNCC é o documento orientador obrigatório do Ensino Básico brasileiro que tem como objetivo assegurar uma formação básica comum e já era prevista por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB - BRASIL, 1996), conforme exara o seu Artigo 26 “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996). A BNCC, então, vem à tona para definir os padrões curriculares de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil.

Apesar das críticas emitidas por diversas associações acadêmicas sobre a imposição de um “currículo único, impositivo, verticalizado e autoritário, estabelecendo de forma prescritiva e obrigatória, conteúdos comuns (...) para todas as Disciplinas, para todo o território nacional” (TÍLIO, 2019, p. 12), a BNCC foi promulgada em 2018. E, da mesma maneira, a base para formação de professores foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 2 e publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 20 dezembro de 2019. Ademais, consoante Silva (2016)

É possível falar em um “currículo nacional” sem recair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em ser não linear e desigual? Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais,

---

<sup>5</sup> De acordo com Leite (2018, p. 67), “a noção de suposto-saber foi desenvolvida por Lacan (1964/1998) para designar um lugar endereça do pelo sujeito a outro que supostamente deteria a verdade sobre si, daí Sujeito Suposto Saber. O Sujeito Suposto-Saber pode ser entendido na relação pedagógica como alguém a quem a demanda de saber é dirigida”. A obra de J, Lacan, à qual faz referência a autora é: *O seminário livro II: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. 1964/1998.

de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, dado seu caráter norteador e menos prescritivo, já não seriam suficientemente definidoras e capazes de respeitar as diferenças regionais, culturais etc.? [...] Esse o sentido dessa visão limitada e restritiva de currículo implícita na ideia de uma base nacional comum como listagens de objetivos. Portanto, resta a pergunta: qual o sentido da educação e da escola? Preparar para exames? O que fazer com a perspectiva de formação humana que não se encerra nesse círculo concêntrico e visa a propiciar uma genuína experiência formativa? (SILVA, 2016, p. 375).

A BNCC é um documento normativo que determina o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os discentes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Sendo assim, tem-se um currículo único para todas as regiões do país e nesse documento se define que somente duas línguas serão ensinadas. No caso a língua portuguesa como a língua materna e a língua inglesa como língua estrangeira. O retrocesso presente nesse documento se deve ao fato da definição de apenas duas línguas para todas as regiões do Brasil, sendo que em muitas regiões evidencia-se a presença de outras línguas como as línguas indígenas, as línguas de imigração, as línguas de fronteira. Como observa Morello (2020, p. 20):

A título de exemplo, conforme Morello e Martins (2016)<sup>6</sup>, na América do Sul, nos 15.179 km de fronteira do Brasil com os demais países, são faladas línguas oficiais dos países fronteiriços (espanhol, guarani, quéchua, aimará, inglês e francês), línguas indígenas e línguas alóctones. Além disso, essa extensa faixa de fronteira é um espaço propício para processos dinâmicos de interferências entre línguas e de crioulização, como é o caso do Galibi Marworno, Karipuna do Norte e Palikur, falados na região do Oiapoque, na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa, e do Portunhol e suas variações, na fronteira com países hispano-falantes.

Na BNCC, há a problemática dos discursos e práticas que vinculam o Brasil a uma realidade monolíngue e, com isso, se trabalha sistematicamente para o apagamento do multilinguismo existente em território brasileiro (KRAUSE-LEMKE, 2020, p. 2072). O Brasil não é um país monolíngue embora “várias tenham sido as políticas implantadas para se inserir não só no imaginário brasileiro, mas também nas práticas cotidianas de linguagem, a noção de que o país é monolíngue” (KRAUSE-LEMKE, 2020, p. 2072). A ideia de que ‘todos os cidadãos brasileiros falam português’ não con-

---

<sup>6</sup> A obra citada é de R. Morello e M. F. Martins, (Orgs.) (2016). OBEDF - Política linguística em contextos plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola. Florianópolis: Garapuvu.

diz com a realidade porque “várias línguas sempre foram faladas em território nacional e, apesar de algumas terem sido extintas, outras permanecem” (KRAUSE-LEMKE, 2010, p.95). Como afirma Orlandi (2007, p.59) em seus estudos “o Brasil tem a sua língua oficial, ao lado das muitas línguas indígenas, falares regionais, línguas de imigração etc.”. Ou seja, o Brasil é um país multilíngue e, sendo assim, não há espaço para os monolinguismos instalados na contemporaneidade. Nesse sentido, Celada e Payer (2016, p.38) mencionam a importância de se trabalhar com as línguas sem a pressuposição de que a “nacional” funcionaria como continuidade de “uma” chamada “materna” para assim romper com a exclusão e o apagamento das línguas indígenas e dos diversos e vários processos de imigração.

No que concerne ao componente Língua Estrangeira Moderna, apresenta alguns retrocessos em relação aos documentos anteriores, pois traz a língua inglesa como língua franca e uma perspectiva onde não prevalecem a valorização da pluralidade sociocultural e linguística brasileira, cujo objetivo é o de estimular o respeito às diferenças. Interessa-me justamente a mudança do nome do componente curricular de língua estrangeira. Conforme aponta Szundy (2019, p.140), o componente passou a ser nomeado simplesmente de língua inglesa. Inclusive, menciona que por questões geopolíticas esta língua já era privilegiada no Ensino Básico, mas que agora se torna obrigatória. Essa imposição evidencia um caráter colonialista e mercantilista, impedindo que a comunidade escolar possa escolher a língua estrangeira que mais atenda às necessidades da realidade estudantil. A mudança mencionada traz consequências que comprometem a formação de professores de línguas estrangeiras e ignora a formação em contextos de fronteira.

A imposição do inglês como a língua hegemônica na BNCC (2018) finda por causar o apagamento, a exclusão ou dar pouca importância ao ensino-aprendizagem de outras línguas. A obrigatoriedade da oferta do ensino de língua inglesa no currículo da Educação Básica traz retrocessos e impactos negativos ao sistema educacional do país por ignorar que uma das características das sociedades complexas contemporâneas é a presença de línguas diversas e negar a relevância da aprendizagem de outros idiomas.

## **BNC-FORMAÇÃO E OS RETROCESSOS NO ENSINO DE LÍNGUAS**

Em relação à educação linguística, tomo como base a autora Cavalcanti (2013), que defende uma visão de educação linguística ampliada na qual enfatiza a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística, sintonizado com o seu tempo. Sendo assim, considera que um professor de línguas deve aprender com as novas gerações, estar pronto para a observação constante do que acontece ao seu redor.

Pensando na proposta de Cavalcanti (2013) e na proposta defendida pela BNC-Formação (BRASIL, 2019), sendo que esse último documento precisa ser pensado

criticamente em diálogo com a BNCC, percebe-se que a proposta defendida pelo documento é limitada, unificada e monolíngue ao propor o ensino de somente uma língua estrangeira, contrariando o que Cavalcanti (2013) defende com relação à formação do professor, uma vez que impõe um conteúdo mínimo para todo o território nacional não levando em consideração a diversidade cultural existente no país.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação **têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC)**, instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente **pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica**, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BNC-Formação BRASIL, 2019, negritos meus)

Para Cavalcanti (2013), ensinar línguas seria a capacidade de lidar com a diversidade linguística, com os contatos linguísticos, com a comparação entre línguas, com a alternância de códigos, com o pluralismo etc. Nesse contexto, a autora propõe o abandono do monolingüismo<sup>7</sup>, ou seja, convida o professor a abandonar o seu monolingüismo no uso, em nosso caso, do português do Brasil, a fim de que desenvolva e se veja envolvido em práticas translíngues. Pensando na proposta de Cavalcanti (2013) e nas determinações da BNCC (BRASIL, 2018), percebe-se que esse documento impõe um único currículo, monolíngue, para todas as regiões com a definição do ensino de apenas duas línguas, uma como “língua portuguesa” e outra como “língua estrangeira”.

Diante desse contexto, nota-se a definição de que todas as regiões do país possuem a língua portuguesa como língua materna e de que a outra língua a ser aprendida seria a língua inglesa. Ou seja, nota-se a imposição de uma língua como língua do poder e há a opressão das minorias porque outras línguas não são previstas no documento. Cavalcanti (2013) afirma o seguinte:

O que estou propondo aqui é sair da zona de conforto do monolingüismo, ou seja, de um cenário naturalizado como monolíngue [...]. Insisto no plural quando me refiro às línguas não prestigiadas (não valorizadas/não reconhecidas) porque tenho em mente línguas portuguesas étnicas, surdas, de imigrantes com ascendência diversas [...] (CAVALCANTI, 2013, p. 216).

O abandono do monolingüismo defendido por Cavalcanti se baseia na característica plural de nosso país. Ou seja, o Brasil é composto por regiões nas quais há

a presença de imigrantes de distintas nações, de povos indígenas todos com suas respectivas línguas maternas. Sendo assim, a existência dessas outras línguas dentro do território nacional justifica o ensino de outros idiomas. Diante disso, a proposta da BNCC (BRASIL, 2018) ao elaborar um currículo único para todo o país vai de encontro ao proposto por Cavalcanti porque não inclui em seu documento o ensino de outros idiomas, negando às minorias o direito de receberem uma aprendizagem em sua língua materna.

Zolin-Vesz (2016) acrescenta que no mundo contemporâneo não cabe mais fixar fronteiras entre as línguas e propõe o ensino de línguas baseado na pedagogia translíngue. Essa pedagogia proporciona a construção de uma sala de aula pautada na equidade entre os alunos, na qual todos possuem oportunidades iguais para participar. Isto é, a pedagogia translíngue busca um ensino de línguas sob o amparo da heterogeneidade, da fluidez, do objetivo pela construção de sentidos. “Em vez de “a resposta correta” e “a voz singular”, múltiplas vozes, múltiplas línguas são convocadas para que o aluno desenvolva sua consciência multilíngue e, conseqüentemente, a tolerância à diversidade de linguística” (ZOLIN-VESZ, 2014, p.328).

Pensando na proposta de Zolin-Vesz (2016) e na proposta defendida pela BNC-Formação (BRASIL, 2019) que tem como base a BNCC, percebe-se uma contradição no documento ao afirmar que “Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural [...]” (BRASIL, 2018), entretanto, o ensino proposto pela resolução é o monolíngue no qual não se considera o ensino baseado na multiplicidade de línguas.

**Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural**, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o **acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação**, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. (BRASIL, 2018, p. 241, ênfase minha).

Os estudos de Cavalcanti (2013) e de Zolin-Vesz (2016), consideram o tempo atual como um momento de hibridismo, de transição permanente, mundo da diáspora, da imigração e migração, de mobilidade social, pós-colonial e de transição permanente. Por isso, no mundo contemporâneo não cabe mais fixar fronteiras entre as línguas sen-

do necessário abrir espaço ao maior acesso e trânsito de múltiplas línguas. Nesse sentido, Rocha (2019, p. 8) coincide com os autores e agrega afirmando que “para sobrevivermos no mundo de hoje, passa a ser necessária uma mudança na lógica individual, em favor de um funcionamento mais genuinamente coletivo, sem pressupor, com isso, a homogeneização das diferenças ou a redução da pluralidade” (ROCHA, 2019, p. 8).

A narrativa em que se baseia a BNCC, embora mencione que pretende o “engajamento social”, está presa a um pensamento monolíngue o qual restringe o desenvolvimento do pensamento crítico ao ensino de língua inglesa. Com isso, desconsidera as línguas minoritárias do Brasil, como as línguas indígenas, as línguas de fronteira como o espanhol, as línguas dos descendentes de imigrantes, como o alemão, o italiano, o polonês e o francês. Pensando na defesa da educação linguística pautada pela ideia de equilíbrio pacífico e de justiça social, Rocha (2019, p. 8) menciona que é pertinente o debate sobre a “colonialidade linguística e formas plausíveis de enfrentá-la”, visto que, “a língua constitui-se como o primeiro (e talvez um dos mais violentos?) instrumento de opressão”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise inicial da resolução, percebo que a proposta do documento sugere que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a BNCC. Nesse documento, identifiquei uma visão unificada e monolíngue para a política linguística do país, uma vez que é determinada a oferta somente da língua inglesa como língua franca e é proposto um currículo nacional, não considerando a diversidade cultural existente no Brasil. Ou seja, esse documento não contempla o contexto multilíngue do país.

Como mencionado anteriormente, a BNCC é um documento que possui força de Lei. Com isso, tem-se um currículo único e obrigatório para todas as regiões do país e a definição de que duas línguas serão ensinadas. No caso, a língua portuguesa e, como língua estrangeira, a língua inglesa. A definição de apenas duas línguas para todas as regiões do Brasil, sendo que em muitas regiões evidencia-se a presença de outras línguas como as línguas indígenas, as línguas de imigração e as línguas de fronteira, é um retrocesso porque desconsidera o ensino baseado na multiplicidade de línguas.

Diante do exposto, considero fundamental que sejam realizados estudos sobre as novas políticas linguísticas que defendem uma educação monolíngue em um país multilíngue como é o Brasil para que possamos superar as desigualdades e combater todo e qualquer tipo de discriminação. Principalmente, no que se refere à imposição do inglês como língua franca em um país cujas regiões há a presença de outras línguas como o espanhol, francês e o italiano. Ou seja, quanto à questão da presença de línguas nessas regiões, não há justificativa que fundamente a valorização do inglês e o apagamento de línguas que sempre foram faladas em território nacional.

Outra questão que avalio de extrema importância é a valorização dos contextos de fronteira que são multilíngues e que podem trazer grandes oportunidades para a elaboração de novos modelos educacionais que contemplem e respeitem as línguas, dispersas, múltiplas e heterogêneas. Nesse sentido, torna-se fundamental que as políticas linguísticas respeitem a diversidade interna e criem condições para que as minorias linguísticas ocupem o seu espaço e não sejam engolidas pela comunidade linguística hegemônica.

### Referências

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. SEB/MEC, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>. Acesso em: 2 set. 2020.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 set. 2020.
- BRASIL. Lei Nº. 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 ag. 2021.
- CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.
- CELADA, M. T.; PAYER, M. O. Sobre sujeitos, língua(s), ensino. Notas para uma agenda. In: PAYER, M. O.; CELADA, M. T. (Org.). *Subjetivação e processos de identificação*. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 17-42.
- CRUZ, G. F. da. Inglês como língua global: reflexões sobre o ensino/aprendizagem. *fólio: Revista de Letras*, v. 8, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/2866>. Acesso em: 1 set. 2021.
- HAMEL, R. H. La expansión del imperio del inglés: retos para las lenguas súper-centrales. In: BEIN, R. et al. (Coord.). *Homenaje a Elvira Arnoux: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura*. Tomo II: Glotopolítica. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2017. p. 41-66.
- HAMEL, R. H. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52, 2, p. 321-384, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/bqZHmrgdLJwZSmn7QChQSxK/?lang=es>. Acesso em: 01 junho de 2022.
- HILSDORF ROCHA, C. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. *D.E.L.T.A.*, 35/4, p. 1-39, 2019.
- KRAUSE-LEMKE, C. Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 59/3, p. 2071-2101, 2020.

KRAUSE-LEMKE, C. *Políticas e práticas linguísticas: um estudo sobre o ensino delíngua espanhola em um contexto multilíngue no Paraná - Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16122010-152622/publico/tese.pdf>. Acesso em: 10 agosto de 2021.

LAGARES, X. C. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, p. 49-119, 2018.

LE BRETON, J.-M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOLAPAN, K. *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 12-26.

LEITE, Natália Costa. *O mal-estar do professor de língua inglesa: o desvio de função como aposta subjetiva* / Natália Costa Leite. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/30292>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MORELLO, R. Multilinguismo e ensino nas fronteiras. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, SP, n. 43, p. 217–236, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8658350>. Acesso em: 18 set. 2021.

OLIVEIRA, R. A. de. A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: OLIVEIRA, L. A. (Org.). *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola. 2014. p. 79-92.

ORLANDI, E. P. Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo na contemporaneidade. In: ORLANDI, E. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 53-62.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *A Geopolítica do Inglês*. Parábola, 2005, p. 135-159.

SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC-Um cenário de disputas. *Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, 2016.

SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que língua(gens) são (des)legitimadas? In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Org.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP: Pontes, 2019, p. 121-151.

ZOLIN-VEZ, F. Por uma pedagogia translíngue para o ensino de línguas. In: JESUS, D. M; CARBONIERI, D. (Org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016, p. 143-155.

ZOLIN-VEZ, F. Como ser feliz em meio ao portunhol que se produz na sala de aula de espanhol: por uma pedagogia translíngue. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 53, n. 2, p. 312–332, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645429>. Acesso em: 13 out. 2012.



# LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM TEMPOS DE RESISTÊNCIA: A QUEM SERVE UMA BNCC MONOLÍNGUE?

Del Carmen Daher<sup>1</sup>

Alice Moraes Rego de Souza<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa os componentes curriculares Língua Estrangeira (2016) e Língua Inglesa (2017), destinados à etapa do Ensino Fundamental, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando compreender o (não) lugar atribuído às línguas estrangeiras e o lugar específico da língua inglesa. Situa-se no âmbito da Linguística Aplicada de vertente discursivo-intervencionista (ROCHA; DAHER 2015) e pauta-se na Análise Cartográfica do Discurso (DEUSDARÁ; ROCHA 2021), perspectiva teórica que articula à Análise do discurso estudos da Filosofia da Diferença (FOUCAULT 2007; DELEUZE; GUATTARI 1995; BARROS; KASTRUP 2015). A análise das mencionadas versões da BNCC engloba referências ao contexto sociopolítico de suas construções, a atores partícipes no seu processo de elaboração e tece considerações sobre as práticas interdiscursivas que constituem uma política curricular que com seus efeitos vem construindo um projeto educacional excludente.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular; Línguas estrangeiras; Língua inglesa.

**Resumen:** Este artículo analiza los componentes curriculares de Lengua Extranjera (2016) y Lengua Inglesa (2017), destinados a la etapa de *Ensino Fundamental*, de la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), buscando comprender un (no) lugar atribuido a las lenguas extranjeras y el lugar específico de la lengua inglesa. Se sitúa en el ámbito de una Lingüística Aplicada de vertiente discursivo-intervencionista (ROCHA; DAHER 2015) y se fundamenta en el Análisis Cartográfico del Discurso (DEUSDARÁ; ROCHA 2021), perspectiva teórica que articula el Análisis del discurso a estudios de la Filosofía de la Diferencia (FOUCAULT 2007; DELEUZE; GUATTARI 1995; BARROS; KASTRUP 2015). El análisis de las versiones de la BNCC incluye referencias al contexto sociopolítico de sus construcciones, a los actores que participan en su proceso de elaboración y discurre sobre las prácticas interdiscursivas que constituyen una política curricular que, con sus efectos, construye un proyecto educativo excluyente.

**Palabras clave:** Base Nacional Comum Curricular; Lenguas extranjeras; Lengua inglesa.

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (GLE) e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (Posling), da Universidade Federal Fluminense (UFF). Bolsista de Produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: [del\\_daher@id.uff.br](mailto:del_daher@id.uff.br).

<sup>2</sup> Doutora em Estudos da Linguagem (UFF), professora de Língua Espanhola e Língua Portuguesa no Cefet/RJ campus Petrópolis. E-mail: [alimoraes87@gmail.com](mailto:alimoraes87@gmail.com).

## 1 Introdução

Este artigo tem como objetivo expor algumas reflexões sobre a constituição de uma nova racionalidade na educação brasileira estreitamente relacionada com o (não) lugar ocupado pelas línguas estrangeiras no atual currículo da Educação Básica. Partimos de considerações resultantes de pesquisas desenvolvidas pelas autoras<sup>3</sup> no âmbito da Linguística Aplicada de vertente discursivo-intervencionista (ROCHA; DAHER 2015) que se vinculam a um entendimento de “social” constituído a partir do modo como esse social é enunciado nas trocas verbais e do como somos capazes de interpretá-las (ROCHA; DAHER 2015; DAHER; SANT’ANNA 2022).

De início, recordamos que viemos de duas décadas em que o plurilinguismo foi uma premissa garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996) na redação original do artigo 26, parágrafo 5º, que tornava obrigatório “a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Distanciando-se dessa perspectiva, vemos registrar-se nas atuais políticas curriculares uma visão monolíngue que impõe o ensino apenas da Língua Inglesa em todo o território nacional, ignorando demandas específicas das diferentes regiões brasileiras. Como docentes atuantes no ensino e na pesquisa na área de Linguagens, portanto, não podemos nos furtar de debruçarmo-nos sobre tal problema, buscando compreender suas implicações não apenas em nosso microcosmo, mas, principalmente, procurando entender a que projeto de Educação Básica serve a atual política de ensino de línguas estrangeiras.

A esta altura, vale destacar que a questão das línguas estrangeiras é apenas uma pista (BARROS; KASTRUP 2015), uma das possíveis entradas que nos possibilita analisar as perspectivas constituintes das atuais políticas educacionais. E, uma vez que esta pista não se desvincula de uma série de rupturas e silenciamentos, nossa proposta se une a um conjunto de pesquisas que, visando abordar a dimensão complexa das relações sociais por meio da linguagem, vem construindo a Análise Cartográfica do Discurso (DEUSDARÁ; ROCHA 2021), que privilegia o diálogo entre estudos da Análise do Discurso e os advindos da Filosofia da Diferença, articulando conceitos como os de interdiscurso e práticas discursivas (FOUCAULT 2007; MAINGUENEAU 1997, 2008, 2013) aos de rizoma, cartografia (DELEUZE; GUATTARI 1995; BARROS; KASTRUP 2015) e dispositivo (FOUCAULT 2018). Essa articulação permite às pesquisadoras deslocarem-se por trilhas de análise constituídas em meio a relações interdiscursivas que envolvem a “problematização da vida, da linguagem e do trabalho em práticas discursivas obedecendo a certas regras ‘epistêmicas’”. (FOUCAULT *apud* DAHER; SANT’ANNA 2022, p. 46). Vida, linguagem e trabalho cada vez mais re-

<sup>3</sup> *Entre laços discursivos da Educação pública brasileira: uma análise a partir da Linguística aplicada* (DAHER, 2021; 2024) e *Base Nacional Comum para quê/quem? Uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial*. (SOUZA, 2019).

gidos/atravessados pela imposição de práticas discursivas capitalísticas (GUATTARI; ROLNIK 1986) que vêm instituindo outra racionalidade à educação brasileira, regida, cada vez mais, por discursos privatistas e neoconservadores, constituidores de uma “certa visão de educação que mantém privilégios de grupos socialmente hegemônicos” (SOUZA 2019).

Ao referirmo-nos a uma outra racionalidade, consideramos publicações como as de Souza, Giorgi e Almeida (2018) e Daher, Pereira e Savedra (2020) que denunciam o silenciamento de práticas democráticas promovido, sobretudo, no contexto das mudanças ocorridas a partir do golpe político-parlamentar de 2016, como por meio da aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabelece limites para as despesas primárias da Educação e da Saúde por vinte anos; da Lei 13.415/2017, que altera diversos artigos da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (Art. 24, 26, 35, 36, 44, 61 e 62); e da Lei 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Incluímos nesse bojo, as modificações efetuadas no texto da Consolidação das Leis Trabalhistas e a revogação da Lei 11.161/2005 que instituiu a obrigatoriedade da oferta do componente curricular Língua Espanhola no Ensino Médio.

Neste estratégico pacote, tem-se, ainda, a adoção obrigatória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017, 2018) e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação 2019). Vale dizer que tais documentos não só ferem a autonomia universitária como também vários princípios do Art. 206 da Constituição Federal de 1988, como os expostos nos incisos II e III. Todas essas formas de intervenção constituídas por meio da linguagem, contam com o patrocínio de diversos grupos da iniciativa privada, tais como fundações, associações e organizações não governamentais.

Neste artigo, nossas considerações voltam-se para a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC ou Base), por meio da análise do componente curricular Língua Estrangeira (na segunda versão do documento, publicada em 2016) e Língua Inglesa (na versão final, publicada em 2017<sup>4</sup>) na etapa do Ensino Fundamental. Trata-se de um documento normativo que se soma à defesa da ideia de um currículo nacional “salvador”, e ao qual se atribui a responsabilidade de ser a garantia de “equidade” e “qualidade” para a educação brasileira. Uma prerrogativa que simplifica e silencia os embates entre práticas político-educacionais e mercadológicas.

Defendida por um articulado grupo de agentes privados no âmbito de grandes corporações financeiras, a BNCC se tornou um elemento central na implementação de uma lógica de mercado (educação como oferta de um serviço prestado) participante do projeto de desmanche de uma Educação Básica pública democrática. Interessa-nos,

---

<sup>4</sup> Esta versão foi publicada excluindo a etapa do Ensino Médio, contrariando a unidade da proposta de Educação Básica, tendo em vista as arbitrariedades relacionadas à então Medida Provisória nº 746 de 2016 que criou o Novo Ensino Médio.

portanto, discutir esse mapa de relações que defendem interesses da classe empresarial por meio da indução de políticas educacionais centralizadoras – sob um alegado estado de urgência –, buscando compreender o (não) lugar das línguas estrangeiras e o lugar específico da língua inglesa.

Feitas estas considerações iniciais, nas próximas seções tratamos do contexto sócio-político de construção da BNCC, considerando os diferentes atores que participaram de seu processo de elaboração e, na sequência, aprofundamos questões teórico-analíticas, sob o referencial da Análise Cartográfica do Discurso, a partir das referidas versões do documento, para, finalmente, tecermos algumas considerações sobre práticas interdiscursivas que constituem tal política curricular, seus efeitos para a construção de um projeto educacional excludente e caminhos para práticas de resistência.

## **2 A quem interessa a BNCC? – Cartografando um processo de política curricular**

A BNCC teve sua elaboração oficializada a partir do ano de 2015, no qual, entre outras ações, se instituiu uma comissão de 116 professores e 12 assessores para trabalhar na redação da primeira versão. Esta versão foi submetida à consulta pública, da qual qualquer cidadão brasileiro poderia participar, deixando contribuições num site específico (a partir dos perfis “indivíduo”, “organização” e “escola”). Após a consulta pública, partindo das contribuições feitas e dos pareceres críticos de especialistas encomendados pelo Ministério de Educação (MEC), o documento sofreu ajustes, resultando na segunda versão que foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em 03 de maio de 2016, dias antes do início do golpe político-parlamentar que depôs Dilma Rousseff, presidenta eleita.

A seguinte etapa de construção da Base, por sua vez, se constituiu pela realização dos chamados seminários estaduais, organizados pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), os quais, apesar de preverem espaço de debate sobre o documento, estruturaram-se como eventos com uma dinâmica muito controlada (AGUIAR 2018, p.11), além de contar especialmente com a participação de professores e profissionais convidados pelas redes de ensino e por gestores públicos educacionais das regiões. Em decorrência desses seminários, Consed e Undime elaboraram uma série de documentos síntese com sugestões de modificações na BNCC que foram entregues ao MEC.

Poderíamos continuar o relato sobre a construção da BNCC como se fosse um *continuum* de práticas, no entanto, este processo se desenvolve em meio ao golpe político-parlamentar iniciado em 11 de maio de 2016, data em que Rousseff foi afastada da presidência em decorrência de interesses políticos. É nesse contexto que se desenvolvem os seminários estaduais (de 23 de junho a 10 de agosto de 2016) e é já no contexto da tomada de poder pelo então vice-presidente Michel Temer e seu grupo que se começa a redigir aquilo que deveria ser a terceira versão da Base, mas que nossas

análises identificam ser uma nova primeira versão: produzida por uma nova equipe de 26 redatores – entre os quais apenas dois atuaram na equipe anterior – cujo critério de definição não foi exposto publicamente; gerenciada por um comitê gestor composto pelas lideranças da Secretaria Executiva, da Secretaria de Educação Básica e por representantes das demais secretarias do MEC, ou seja, sujeitos escolhidos a dedo pelo governo. Nota-se, portanto, que o golpe é um marco de uma sucessão de medidas centralizadoras que visam controlar os caminhos das políticas educacionais favorecendo, principalmente, o diálogo com demandas neoliberais e neoconservadoras, conforme corroboram nossas análises.

A mencionada nova equipe de redatores da BNCC foi responsável pela escrita de um texto cuja concepção educacional se distancia da que havia sido construída nas versões anteriores. Segundo Souza (2019), a análise de trechos introdutórios que definem a BNCC nas diferentes versões do documento, em especial, quando contrastadas a segunda versão e as versões pós-golpe, mostra que:

por se tratar de uma novidade em relação às duas versões anteriores, o documento faz diferentes apropriações da LDB [Lei de Diretrizes e Bases 9394/96] para defender o enfoque por competências, valorizando-o. Somando-se a tudo isso, as movimentações de retirada ou inclusão no que se refere às questões étnico-raciais e aos termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” mostraram a aproximação do enunciador da BNCC com pautas de grupos como o Escola sem Partido. Ademais, percebemos diálogo com demandas dos agentes privados que promovem a perspectiva salvacionista por meio da intervenção do privado no público. (SOUZA, 2019, p. 281).

A aproximação da BNCC com a perspectiva salvacionista, segundo a qual o privado precisa intervir no público para, com suas “boas práticas”, resolver os “problemas da educação”, nos remete ao Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), grupo de agentes privados que se articularam em defesa de uma suposta necessidade de uma base comum. Tal grupo vinha se formando desde 2013, integrado por agentes públicos e privados que ao se associarem ao movimento incumbiam-se, nas suas esferas de atuação, de influenciar a construção dessa política educacional, aproximando-a das demandas do mercado educacional.

Segundo Avelar e Ball (2017), o MBNC foi fundado pela Fundação Lemann, pelo Instituto Natura e pelo Itaú BBA – sendo apoiado por uma série de outros agentes privados como Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Todos pela Educação, Instituto Unibanco, entre outros. No decorrer de sua trajetória foi se fortalecendo especialmente ao conseguir trazer para o grupo representantes do governo, os quais se comprometeram a defender suas causas e por, inversamente, ter o poder de influência de colocar seus membros em lideranças estratégicas do MEC. Evangelista e Leher (2012, p.7-8), dissertando sobre o Todos pela Educação, contribuem com reflexão que também se aplica, conforme acabamos de ver, ao MBNC, pois embora

[...] seja formalmente uma iniciativa de classe, autônoma em relação ao Estado e ao governo, somente pode cumprir seus objetivos operando por meio dos governos e, por isso, vem construindo, em seus conselhos, articulações com os novos gestores da educação pública no Brasil, tanto no MEC, como nas secretarias de educação. Assim, a sociedade civil é Estado e este é sociedade civil [...].

O MBNC, portanto, acaba por atuar com bastante facilidade nas instâncias do Estado, influenciando:

- a construção de políticas como o PNE 2014-2024, que, na meta 7, relaciona a BNCC à conquista de uma “qualidade da educação” pautada em notas obtidas em avaliações de larga escala em nível nacional (Prova Brasil que gera o IDEB) e internacional (o PISA, coordenado pela OCDE) – a despeito de uma série de críticas feitas por pesquisadores brasileiros (AGUIAR; DOURADO, 2018) que relacionam tais índices à facilitação da entrada do mercado privado na educação pública, por meio da oferta de produtos e serviços que a “salvariam”;
- a realização de eventos como o seminário internacional “Base Nacional Comum: O que podemos aprender com as evidências nacionais e internacionais”, ocorrido em Brasília, em 08 de julho de 2015, organizado por Consed e Undime, com o apoio do MBNC – o qual foi uma espécie de “treinamento” para a equipe de assessores e especialistas das primeiras versões da BNCC.

Ressaltamos que o poder de influência do MBNC na construção da BNCC se torna ainda mais efetivo a partir das versões feitas no contexto pós-golpe, sinalizando o alto grau de adesão de práticas neoliberais ao novo governo que se impunha. Isso se ratifica pelos esforços que passaram a ser empreendidos pelo MEC em incluir a educação como serviço negociável no mercado internacional, por meio da criação de um grupo responsável por revisar a legislação educacional brasileira<sup>5</sup>, de modo a verificar o que seria necessário modificar para que o Brasil pudesse participar do *Trade in Service Agreement* (TiSA) e garantir a livre participação de grupos empresariais, organizações não governamentais e/ou de seus profissionais na área educacional pública.

Em síntese, nota-se o fortalecimento de práticas neoliberais no contexto do novo governo que tomou o poder, o que deixou marcas no processo de construção da BNCC. Assim, a versão pós-golpe (terceiro documento publicado desde o início dos trabalhos em 2015) rompe com a perspectiva dos “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” e postula o enfoque por competências, estabelecendo um compromisso

<sup>5</sup> Grupo oficializado pela Portaria n. 983 de 26 de agosto de 2016 que “dispõe sobre a criação e as atribuições do Grupo de Trabalho de Serviços Relacionados à Educação - GTSRE”. O artigo primeiro desta Portaria explicita que: “Fica instituído Grupo de Trabalho - GT com a finalidade de realizar levantamento de legislação que estabeleça condições diferentes entre o prestador de serviço nacional e estrangeiro para efeitos de negociações internacionais em matéria de comércio de serviços”. (BRASIL, 2016).

com uma formação voltada para o mercado de trabalho. Esta é, finalmente, a versão entregue pelo MEC ao CNE, instância à qual coube a realização de cinco audiências públicas (cada uma sediada em uma capital das cinco regiões brasileiras), além da discussão do texto, do envio das solicitações de ajustes ao MEC e da aprovação da BNCC. Esse processo final, igualmente conflituoso, ocorreu entre julho e dezembro de 2017, culminando na aprovação da BNCC do Ensino Fundamental por maioria – e com três votos contrários –, em 20 de dezembro de 2017.

Notamos, pelo percurso feito até aqui, o favorecimento dado, no âmbito das políticas educacionais, aos interesses de agentes privados que se articulam para interferir na educação pública brasileira. Consideramos, na perspectiva discursiva, que tudo isso está na base de conflitos que constituem cada uma das versões da BNCC e, nesse sentido, a seguir, aprofundamos a discussão, de modo a mostrar diferentes perspectivas acerca do ensino de língua estrangeira / língua inglesa que deixam suas marcas nesse processo.

### **3 Línguas estrangeiras ou língua inglesa? – uma análise da BNCC e suas versões**

Até aqui, traçamos parte do mapa de relações que constituem o processo de construção da BNCC e que é fundamental para este trabalho que se identifica como uma proposta de Análise Cartográfica do Discurso (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021). Prosseguindo em termos mais específicos, podemos dizer que nosso enquadre teórico advém da interface de pressupostos da Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 1997; 2008; 2013), dos conceitos de rizoma e cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995; BARROS; KASTRUP, 2015) e de estudos foucaultianos (FOUCAULT, 2003; 2007; 2018). Assim, assumimos a compreensão de que os sentidos são algo produzido em meio às relações sociais, decorrendo de uma rede de discursos em concorrência, isto é:

[...] não é um sentido diretamente acessível, estável, imanente a um enunciado ou a um grupo de enunciados que estaria esperando para ser decifrado: ele é continuamente construído e reconstruído no interior de práticas sociais determinadas. (MAINGUENEAU, 2015, p. 29)

O debate sobre a BNCC e o ensino de línguas estrangeiras no contexto da Educação Básica, observado sob a ótica cartográfico-discursiva, permite compreender que este documento é resultado de conflitos discursivos. Portanto, afastamo-nos de visões que consideram documentos normativos como portadores de verdades únicas, afinal, segundo Foucault (2003), as ordens de verdade, os sujeitos e os domínios de saber são produções que se formam a partir de condições políticas e econômicas de existência. Interessa-nos observar as marcas deixadas por tais condições de existência na própria constituição do documento, especialmente, no que se refere à valorização de

um arbitrário monolinguismo – dada a imposição do ensino de inglês –, na contramão do que se vinha produzindo em pesquisas e políticas de ensino de línguas estrangeiras desde meados dos anos 1990.

Fundamentamo-nos também na noção de interdiscurso (MAINGUENEAU, 2008), na medida em que um discurso se define sempre na relação de alteridade, delimitando seu próprio espaço a partir da concorrência com outros discursos, levando-nos a compreender a relação de indissociabilidade entre o Mesmo e o Outro do discurso, de modo que o Outro:

[...] se encontra na raiz de um Mesmo sempre já descentrado em relação a si próprio, que não é em momento algum passível de ser considerado sob a figura de uma plenitude autônoma. Ele é aquele que faz sistematicamente falta a um discurso e lhe permite encerrar-se em um todo. É aquela parte de sentido que foi necessário o discurso sacrificar para constituir a própria identidade. (MAINGUENEAU, 2008, p. 36-37).

Ao primado do interdiscurso, articulamos o método da cartografia, perspectiva que promove um modo de compreender / construir objetos de pesquisa em sua dimensão processual, possibilitando

o mapeamento de processos, movimentos, campos de força, reforçando a perspectiva rizomática (que questiona tudo o que se mostra como estático e cristalizado) e, conseqüentemente, mostra[ndo] que há caminhos pelos quais seguir para o estabelecimento de uma abordagem crítica das disputas de sentidos acerca da educação, em meio à intensa proliferação de práticas discursivas que buscam constituir este campo do saber. (SOUZA, 2019, p. 29).

Por tal articulação teórico-metodológica, torna-se possível uma análise da BNCC que prioriza a relação entre discursos que se repelem e, assim, podemos mapear disputas que se materializam no campo linguístico-discursivo. Tais disputas sinalizam não só as mencionadas condições de existência desse enunciado, mas também apontam perspectivas privilegiadas nas diferentes etapas de construção do documento (principalmente quando da ruptura pós-golpe de 2016), permitindo-nos que nos aproximemos a racionalidades que regeram sua produção e, conseqüentemente, um conjunto de outras políticas educacionais recentes, como o retrocesso no Ensino Médio concretizado pela Lei nº 13.415/2017.

Por fim, retomamos Foucault (2018), no que tange ao conceito de dispositivo que, para o filósofo, seria uma função estratégica dominante fundada em uma rede de elementos de diferentes naturezas (discursos, leis, arquiteturas, instituições...) a qual se forma regida por certa racionalidade, buscando responder a algo que, em dadas condições, se formula como uma urgência. A BNCC, desse modo, é um elemento de

um dispositivo político-educacional (SOUZA, 2019), cuja rede se forma com base em um movimento que favorece, a cada versão, o discurso neoliberal como referência para a formação escolar, aproximando práticas escolares a práticas de formação de mão de obra para o mercado de trabalho. O ensino de línguas estrangeiras, por sua vez, nos permite refletir sobre tal conflito discursivo, conforme mostramos a seguir.

Em termos teórico-metodológicos, considerando a noção de interdiscurso, investimos na construção de um *cópus* – segunda versão da BNCC e versão final pós-golpe – que possibilita a análise de conflitos que constituem o enunciador institucional MEC, permitindo observar que apesar de se tratar, em ambos os casos, de enunciados sustentados por um suposto mesmo enunciador, há embates significativos no que concerne à constituição da língua estrangeira como um componente curricular integrante da Educação Básica brasileira.

Ressaltamos que da segunda versão para as versões pós-golpe, há uma ruptura marcada pela retirada do componente curricular Língua Estrangeira e inclusão do componente Língua Inglesa. Trata-se do único componente que foi suprimido por outro que sequer entrou em discussão nas etapas de consulta pública e seminários estaduais – dois principais espaços de debate para a construção do referido documento. Salientamos que a imposição do inglês já vinha sendo discutida há algum tempo, sendo pleiteada no âmbito dos debates encabeçados pelo Consed e seus parceiros – grandes corporações e instituições financeiras<sup>6</sup>. Não raro, em ocasiões como esta, a justificativa para tal arbitrariedade voltava-se ao mesmo ponto: formação escolar direcionada ao preparo para o mercado de trabalho, colocando o “trabalho” como sinônimo de “vida”.

O enunciado da BNCC, ao suprimir a possibilidade de escolha de outras línguas estrangeiras – em conformidade com as discussões que se faziam no âmbito das propostas de reforma do Ensino Médio –, mostra-se como resultado das condições de existência (FOUCAULT, 2003) segundo as quais se favorece o discurso neoliberal no debate educacional, colocando a educação (e seu potencial como dispositivo que atua na formação de subjetividades) como um elemento a serviço do desenvolvimento econômico e da produção de capital, em primeira instância. Esse discurso já se fazia presente nos enunciados das primeiras versões da BNCC, porém, ganha mais força nas versões publicadas a partir de 2016, apontando para um novo cenário.

Ressalte-se, a esta altura, que a Base se refere ao estudo do inglês entendido como “língua franca”, utilizando-se disso para afirmar que valoriza a diversidade linguística, não priorizando o ensino de um inglês hegemônico, considerando “os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais [...]”. (BRASIL, 2017, p. 241) Não obstante, devemos considerar que o “sucesso do inglês como ‘língua franca’ [...] se deve ao enorme poder de atração do

<sup>6</sup> Vide notícia publicada no portal do Consed, em 3 de novembro de 2015. Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/reunidos-em-manaus-secretarios-estaduais-de-educacao-defendem-a-reformulacao-do-ensino-medio-brasileiro>.

mercado de bens materiais constituídos nessa língua [...] com cauteloso triunfalismo liberal”. (LAGARES 2013, p. 390).

Comparadas as versões em análise, podemos compreender a presença de diferentes perspectivas acerca do ensino de línguas em cada caso. Apesar de serem apresentados como um processo contínuo, a análise dos documentos nos coloca diante de significativos embates, conforme se observa, no quadro a seguir, a partir das diferentes propostas de estruturação de tais componentes curriculares:

**Quadro 1** - Organização do componente Língua Estrangeira / Língua Inglesa (BNCC – versão 2 e versão final)

| VERSÃO 2                                     | VERSÃO FINAL               |
|--|----------------------------|
| <i>práticas sociais</i>                      | <i>Eixos organizadores</i> |
| Práticas da vida cotidiana                   | Oralidade                  |
| Práticas artístico-literárias                | Escrita                    |
| Práticas político-cidadãs                    | Leitura                    |
| Práticas investigativas                      | Conhecimentos linguísticos |
| Práticas mediadas pelas tecnologias digitais | Dimensão intercultural     |
| Práticas do mundo do trabalho                |                            |

Fonte: Souza (2019).

Como se vê, os objetivos de aprendizagem e as habilidades são apresentados a partir dos parâmetros expostos no quadro 1: no primeiro caso, “práticas sociais”, no segundo, “eixos organizadores”. Considerando reflexões de Maingueneau (2013), pautadas nos estudos de Bakhtin sobre gêneros de discurso, compreendemos que a estrutura composicional é um elemento que participa da produção de efeitos de sentido de um enunciado, de modo que remete a certa esfera de atividade humana e ao modo de entendê-la. Nesse sentido, conforme Souza (2019), consideramos que as propostas organizacionais em cada uma das versões da BNCC constituem modos de conceber o ensino de língua estrangeira / língua inglesa.

Assim, se na segunda versão partiu-se de “práticas sociais”, dando destaque ao caráter social da língua como elemento balizador, na nova versão valorizaram-se “eixos” que focam majoritariamente nos meios físicos de realização da língua e no seu aspecto sistêmico. Abandona-se, portanto, uma perspectiva mais abrangente e assume-se uma ótica mais controladora, no que tange à imposição do trabalho com as ditas “quatro habilidades”, à despeito da impossibilidade, por exemplo, do trabalho com a oralidade em certos contextos escolares.

Ademais, analisando a segunda versão da BNCC de Língua Estrangeira, é possível observar a valorização do sujeito no processo de construção de conhecimento em língua estrangeira, uma vez que as práticas sociais foram desdobradas em perguntas que colocam o foco nas experiências do sujeito estudante. Assim, temos no sexto ano do Ensino Fundamental as perguntas “quem **sou eu** e com quem **convivo?**” que se relacionam às chamadas “práticas da vida cotidiana” e que apresentam como um de seus objetivos de aprendizagem o seguinte: “**Interagir** por meio de textos em língua estrangeira sobre questões relacionadas a identidades, **apropriando-se** de recursos linguístico-discursivos e culturais para se referir a si, ao outro, a ideias e modos de vida”. (BRASIL 2016, p. 370) (grifos nossos).

Seja pela remissão à primeira pessoa nas perguntas balizadoras, seja pelos verbos que introduzem os objetivos de aprendizagem que remetem a ações reflexivas do sujeito em relação ao estudo de uma língua (vide destaques anteriores), a análise da versão 2 de Língua Estrangeira nos faz ver marcas de uma perspectiva que coloca o estudante como ponto de partida daquilo que será estudado, isto é, da construção de conhecimentos. Esclarecemos, em tempo, que o sexto ano conta com um total de oito objetivos de aprendizagem, todos redigidos sob essa mesma ótica.

Em contraste, a versão de Língua Inglesa desloca o foco antes posto no estudante, transferindo-o para o conteúdo. Isso se mostra, desde o início, com o abandono das “práticas sociais” e com a defesa da organização por eixos que valorizam aspectos mais estritamente linguísticos, sem evidenciar sua relação com o social. Esse movimento de negação da proposta anterior, por si só, já diz muito. E quando seguimos analisando a nova proposta, vemos uma organização pautada em “unidades temáticas”, “objetos de conhecimento” e “habilidades”, priorizando aspectos puramente linguísticos, por vezes, desassociados do papel do aluno no estudo.

De modo mais detalhado, as “unidades temáticas” remetem não tanto a temas gerais, mas a aspectos linguísticos abordados como “interação discursiva”, “compreensão oral”, “estratégias de leitura”, “estudo do léxico”, “gramática”. De modo semelhante, os “objetos de conhecimento” referem-se também a elementos linguísticos específicos, como em “funções e usos da língua inglesa em sala de aula (*classroom language*)”, “hipóteses sobre a finalidade de um texto”, “imperativo”, “adjetivos possessivos”, mas também a ações a serem desenvolvidas pelos alunos – marcadas por meio de nominalizações –, como em “produção de textos orais, com a mediação do professor”, “compreensão geral e específica: leitura rápida (*skimming, scanning*)”, “construção de repertório lexical” (BRASIL 2017, p. 248). O que se nota, portanto, é que o enunciador desta versão deixa marcas da preocupação em prever de modo mais detalhado os elementos linguísticos a serem estudados e, em contraposição, retira o foco do estudante como ponto de partida, incluindo-o como central em apenas alguns dos objetos de conhecimento. Tais elementos salientam o contraste entre enunciadorees que, apesar de

se identificarem como o MEC, privilegiam diferentes elementos no processo de ensino de língua estrangeira.

Ainda sobre a versão final do componente Língua Inglesa, no que tange às “habilidades”, além de serem extremamente detalhadas, totalizando 26 no sexto ano do Ensino Fundamental, são registradas frequentemente a partir de verbos que remetem a ações pontuais, como “identificar” e “utilizar” (que aparecem em duas habilidades); “reconhecer” (como sinônimo de “identificar”, que aparece três vezes); “coletar”, “aplicar”, “localizar”, “listar”, “empregar” (que aparecem uma vez entre todas as habilidades). Um exemplo de habilidade do chamado eixo de conhecimentos linguísticos é “utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo *to be*) e descrever rotinas diárias” (BRASIL 2017, p. 251), a qual acusa uma forte preocupação de controle por parte deste enunciador que prevê, inclusive, elementos gramaticais a serem estudados em determinada etapa de escolaridade. Apesar de algumas habilidades, principalmente as do eixo de conhecimentos linguísticos, privilegiarem uma perspectiva de ensino de línguas que supervaloriza seu caráter sistêmico, é preciso esclarecer que há também outras que vão colocar em concorrência, nessa mesma versão do documento, a ótica dos estudos em cognição (nos eixos de leitura e escrita) e o foco na interculturalidade (no eixo dimensão intercultural).

Notamos, enfim, que os enunciadores das diferentes versões em análise recorrem a perspectivas de ensino de língua estrangeira que se chocam, principalmente no que tange à valorização excessiva dos conteúdos sistêmicos, os quais passam a ser previstos em detalhes na versão de Língua Inglesa e no que diz respeito ao abandono de uma proposta de organização que, inicialmente, vinculava o estudo da língua às práticas sociais nas quais os sujeitos estudantes estavam inseridos. Depreendemos das análises que esses enunciados se pautam em formações discursivas divergentes, uma primeira que valoriza a autonomia docente, trazendo uma proposta mais abrangente e que coloca em relevo a centralidade do aluno e a relação intrínseca da língua com o social, e uma nova proposta que rompe com a primeira e valoriza maior controle das práticas educativas, dando relevância aos estudos estruturais, comunicativos, com foco nos conteúdos linguísticos.

Não é de se estranhar, frente a todo o exposto, que a tendência a uma lógica de controle tenha sido central na construção da versão de Língua Inglesa da BNCC. Essa é a lógica que, no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, associa a qualidade da educação a métricas em avaliações externas de larga escala (como o alcance de metas pré-estabelecidas no IDEB e no PISA, conforme a meta 7 do referido documento). É também essa a lógica que defende que a BNCC é fundamental para dar equidade ao acesso à educação no Brasil, e que arbitrariamente impõe o estudo de inglês a todo o país, partindo do entendimento de que conhecimentos hegemônicos privilegiados são sinônimos de “conhecimento neutro, essencial, básico”, independente das diferentes

demandas que possa haver em comunidades escolares diversas. Por fim, é a lógica que rege o posicionamento de agentes financeiros internacionais como o Banco Mundial, ao afirmar que

[...] concentrará cada vez mais a sua ajuda financeira e técnica em **reformas do sistema** que promovam os resultados da aprendizagem. Para esse efeito, o Banco irá concentrar-se em ajudar os países parceiros a consolidar a capacidade nacional para **reger e gerir sistemas educacionais**, implementar **padrões de qualidade** e equidade, **medir o sistema de desempenho** com relação aos objectivos nacionais para a educação e apoiar a definição de políticas e inovação **com base comprovada**. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6, grifos nossos).

As discussões analíticas expostas até aqui são um recorte que parte de nossas pesquisas de modo mais amplo, conforme esclarecemos na introdução deste texto. Dessa forma, cabe registrar que entendemos tais enunciados como integrantes de uma ampla rede juntamente com outros enunciados, sendo todos constituídos por discursos que colocam em circulação diferentes sentidos de educação, a partir do processo de construção da BNCC. A análise aqui exposta, em diálogo com um conjunto amplo de outros textos analisados, mostra que

o enunciador do documento repeliu seu Outro constituído como aquele que trazia ao debate uma visão do “controle” como algo contrário à pauta democrática, contrapondo-se à defesa assumida pelo Mesmo de que o “controle” é fundamental à qualidade, à mensuração de resultados, à garantia de igualdade. Isso mostrou, em linhas gerais, a adesão do enunciador às práticas discursivas privatistas e a sua operação de controle, a qual se intensificou a cada versão, a ponto de [...] se retomar a perspectiva das competências e de se promover uma visão de língua fortemente atravessada pela perspectiva estruturalista (em contraste com as propostas mais recentes no campo da pesquisa sobre ensino de línguas). De tudo isso, depreende-se que a “educação” se constitui, na versão final da BNCC, como um processo associado a discursos que desvalorizam a autonomia docente, supervalorizam conteúdos numa perspectiva “objetiva” (daquilo que pode ser quantificado, verificado) [...]. (SOUZA, 2019, p. 324).

Percorrido este caminho, ratificamos a relevância de se investir na análise de textos normativos pela ótica cartográfico-discursiva, em diálogo com reflexões filosóficas, buscando formas de contribuir para a desmistificação de um pretenso valor de “verdade” atribuído a tais enunciados, os quais, não raro, favorecem demandas hegemônicas (como a formação acrítica para o mercado de trabalho) e excludentes que se contrapõem a uma proposta de, em nosso caso específico, educação linguística a favor da formação escolar crítica e emancipatória.

### Considerações finais

Os resultados das análises empreendidas apontam que, mesmo afirmando-se, no plano do discurso oficial, uma continuidade entre as referidas versões da BNCC, cada uma integra um conjunto de regularidades enunciativas que caracterizam funcionamentos discursivos próprios a diferentes práticas educativas. Até a segunda versão, com a proposta de línguas estrangeiras, priorizava-se a pluralidade, a diversidade, e uma perspectiva de língua conectada às práticas sociais; a partir dela, com a primeira versão de Língua Inglesa (no pós-golpe), ganham força articulações que favorecem práticas educativas voltadas à formação para o trabalho que não implicam em questionar ou refletir de modo amplo sobre o mundo do trabalho e as relações nele existentes.

Assim, percebemos que o discurso neoliberal ganha força neste processo, sendo constitutivo das práticas de agentes privados como o MBNC, de agentes públicos (parceiros de agentes privados) como Consed e Undime, e deixando marcas de sua presença, principalmente, na versão final da BNCC. Compreendemos, enfim, que a lógica de controle que rege o discurso neoliberal caracteriza a racionalidade que vem buscando impor-se às práticas constituintes da educação pública brasileira na contemporaneidade.

Tal cenário nos obriga a refletir sobre a gravidade dos desdobramentos que podem vir a ocorrer por meio da oficialização de uma proposta de currículo nacional que assegura privilégios hegemônicos responsáveis, historicamente, por manter as desigualdades sociais que assolam nosso país, definindo espaços que podem ou não ser ocupado por famílias de trabalhadores e pelos detentores de capital.

No âmbito das Línguas Estrangeiras, por exemplo, já vemos propostas curriculares aparentemente desprezíveis, como *La nueva BNCC y la enseñanza del español* (2009), texto produzido sob a chancela do Ministério de Educação e Formação Profissional da Espanha, com o apoio do Instituto Cervantes e da Editora Edilumen, amplamente divulgado como “ferramenta de apoio” a professores brasileiros do Ensino Fundamental e disponibilizado gratuitamente na internet. Um documento que, como tantos outros, além de ser mais uma tentativa de interferência no ensino de espanhol nas escolas públicas brasileiras, inscreve-se na racionalidade de controle do atual neocolonialismo econômico, que com seu projeto de subordinação da educação ao capital, tem investido, cada vez mais, em um mercado tecnológico-educacional transnacional.

Relembramos, aqui, o acordo assinado, em 2009, entre o MEC e o Instituto Cervantes (2009), uma carta de intenções, por meio da qual caberia a esse Instituto, segundo o portal do Ministério, a responsabilidade de “formar professores brasileiros e tornar disponíveis recursos didáticos e técnicos para o ensino do espanhol nas escolas públicas”. Sob a justificativa de vir a “revolucionar o ensino de línguas no país” a partir da “implantação de laboratórios de informática em todas as escolas públicas”. O acordo, inicialmente, previa a realização de um projeto-piloto para capacitação de 30

professores para o uso da Plataforma AVE (Aula Virtual de Espanhol) e foi firmado "sem prévia avaliação por equipe de especialistas da adequação do material para esses fins". Nessa parceria, cabia ao MEC o custeio de todo o processo.

Ressaltamos aqui a importância de atuações como a da Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro (Copesbra), um coletivo insurgente de professores de espanhol que se reuniu em defesa da educação pública brasileira, em todos os seus níveis de ensino. Um movimento que constituiu uma comissão de avaliação que, após análise detalhada, comprovou a inadequação dessa proposta para o ensino de espanhol na escola pública brasileira. Um coletivo que exerceu seu papel ético-político-estético.

No contexto atual, cabe-nos apontar caminhos e práticas de resistência na contramão desta racionalidade que busca se impor. Coletivos e propostas têm surgido, como o Escola Pública entre línguas<sup>7</sup> concebido durante o período pandêmico com o propósito de construir coletivamente um espaço de discussões, reunindo professores de "diferentes" línguas, redes públicas de atuação, visões teóricas, de escola, de concepções de ensino, de trabalho e de formação docente. O projeto objetiva a garantia de oferta de educação plurilíngue nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro<sup>8</sup>, respeitando a autonomia de escolha da(s) língua(s) de acordo com o contexto regional, histórico e social, de modo a atender necessidades e anseios educacionais da comunidade escolar. O coletivo elaborou uma carta-manifesto disponibilizada na internet na forma de abaixo-assinado, solicitando uma audiência pública junto à Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ). A carta foi acolhida em audiência realizada em 4 de agosto de 2022.

Ou, ainda, apontar conquistas como a da participação de representantes da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) e da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) em audiência da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, discutindo a *Importância da Língua Espanhola na Escola Brasileira*, assim como a de outras línguas, como componentes curriculares no sistema educativo brasileiro. Todos esses movimentos vêm instaurando espaços de resistência e escuta, na busca por traçar formas de intervenção.

Por fim, ressaltamos que entendemos as políticas públicas não só como aquelas determinadas pelo estado, por governos etc., mas como a que se efetiva de forma singular no momento da atividade de trabalho, visto que "o homem não se deixa totalmente

<sup>7</sup> Projeto de extensão da Universidade Federal Fluminense, coordenadoras Joice Armani Galli, Del Carmen Daher e Cíntia Rabello. Estudantes de graduação e pós: Adejair Siqueira, Ana Patricia Rosinek, Fabiana Diniz, Fernanda S. da S. Torres, Lídia Rocha Moraes, Luana Agualuza, Monique Rocha Vidal, Priscilla Melo Ramos, Raísa Ketzer Porto e Thaís Vale Rosa Pereira.

<sup>8</sup> Outras cartas redigidas no Rio de Janeiro: Carta aberta do Departamento de Línguas e Literaturas do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ) em defesa de uma educação plurilíngue e carta intitulada Sobre a implementação do Novo Ensino Médio, solicitando a permanência do ensino do espanhol e francês no currículo escolar, do Departamentos de Espanhol e Francês do Colégio Pedro II, intitulada.

comandar de fora, está, ao contrário, numa relação polêmica com o mundo das normas nas quais se encontra” (DURRIVE, 2011, p. 49), confrontando sempre “o que exigem dele com o que ele exige de si mesmo”. Com isso, finalizamos reforçando a importância de nossa atuação como professores pesquisadores, entendendo que somos parte da produção de políticas e que, desse modo, em nossos espaços de atuação, podemos/deveremos investir em práticas de resistência que revisem o papel do ensino das línguas estrangeiras como parte de um projeto educacional democrático e inclusivo.

### Referências

ABIO; Gonzalo; BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; O'KUNGHITTONS, Mônica Ferreira Mayrink; GONZÁLEZ, Neide Maia; IRALA, Valesca Brasil. *A plataforma “AVE” do Instituto Cervantes: a posição analítica da Copesbra*. Disponível em: <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/1049/579+>. Acesso em: ago. 2022.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Education Development* (2017). Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>. Acesso em: jun. 2019.

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para todos: Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento*. Washington: Banco Mundial, 2011. Disponível em: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese\\_Exec\\_Summary\\_ESS2020\\_FINAL.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf). Acesso em: dez. 2018.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Orgs.) Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.52-75.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª versão revista. SEB/MEC, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: março de 2017.

BRASIL *Base Nacional Comum Curricular*. SEB/MEC, Brasília, DF, 2017. 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: julho de 2019. [Versão final homologada].

BRASIL Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: jul. 2019.

BRASIL Portaria N. 983, de 26 de agosto de 2016. Ministério da Educação. Dispõe sobre a criação e as atribuições do Grupo de Trabalho de Serviços Relacionados à Educação - GTSRE. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/08/portaria-983-2016.pdf>.

com/2016/09/portaria-983-2016-tisa.pdf. Acesso em: jul. 2017.

DAHER, Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lucia de Albuquerque. "O que se pensa e o que se diz com o que se faz e o que se é": reflexões sobre linguagem, trabalho, ética e pesquisa. In: DEUSDARÁ, Bruno; PESSOA, Fátima. (Org.). *Discurso e trabalho: reflexões sobre ética*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2022, p. 41-56.

DAHER, Del Carmen; PEREIRA, Telma; SAVEDRA, Mônica. (Org.) *O ensino plurilíngue na escola pública: desafios em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: Editorarte, 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: *Mil Platôs – Capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. *Análise cartográfica do discurso: temas em construção*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

DURRIVE, L. A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. *Trab. Educ. Saúde*. Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 47-67, 2011.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. *Trabalho Necessário*, Niterói, ano 10, n. 15, 2012. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN1519%20Artigo%20Roberto%20Leher%20e%20Olinda%20Evangelista.pdf>. Acesso em: ago. 2017.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2007 [1969].

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

LAGARES, Xoán Carlos. O espaço político da língua espanhola no mundo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. 2013, v. 52, n. 2, p. 385-408.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1984].

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Maria Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013 [1998].

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do discurso*. Tradução de Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997 [1987].

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MEC. *Acordo vai permitir a difusão do idioma nas escolas públicas*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/ensino-de-espanhol#:~:text=O%20Instituto%20Cervantes%2C%20centro%20de,do%20espanhol%20nas%20escolas%20p%C3%BAblicas>. Acesso em: agosto de 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas Curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. *In: AGUIAR, Marcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

ROCHA, Décio.; DAHER, Del Carmen. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar?. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, p. 105-141, 2015.

SOUZA, Alice Moraes Rego de. *Base Nacional Comum para quê/quem? Uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial*. 2019. 357 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

SOUZA, Alice Moraes Rego de; GIORGI, Maria Cristina; ALMEIDA, Fabio Sampaio de. Uma análise discursiva da BNCC antes e depois do golpe de 2016: educação para o combate às discriminações? *Caderno de Letras*, v. 29, n. 57, p. 97-116, 2º semestre 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/cadletrasuff.2018n57a616>

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME). *Seminário em Brasília discute a Base Nacional Comum*. 09 de julho de 2015. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/10-07-2015-08-43-seminario-em-brasilia-discute-a-base-nacional-comum>. Acesso em: maio 2019.



# O DIREITO LINGUÍSTICO NA BNCC DA LÍNGUA PORTUGUESA

Jael Sânera Sigales Gonçalves<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo trata do modo como direitos linguísticos e deveres linguísticos se apresentam na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. O trabalho assume que direitos e deveres linguísticos são objetos do Direito Linguístico e estão em relação direta com o campo das políticas públicas, incluindo a articulação entre políticas educacionais e políticas linguísticas. Por um lado, aborda o reconhecimento formal da existência de direitos linguísticos; por outro lado, indica a imposição do domínio da linguagem jurídica e dos textos legais/normativos/jurídicos como dever linguístico. A partir da articulação entre a Análise materialista de Discurso e a História das Ideias Linguísticas no Brasil, apresenta elementos para o trabalho teórico e prático sobre as questões que emergem em face desses direitos linguísticos e deveres linguísticos textualizados na Base, principalmente considerando o ensino da língua na Educação Básica e a formação de professores de língua portuguesa.

**Palavras-chave:** direitos linguísticos; deveres linguísticos; Base Nacional Comum Curricular; ensino da Língua Portuguesa; Educação Básica.

**Abstract:** This article aims to present some aspects on the way linguistic rights and linguistic duties are presented in the National Curricular Common Base - BNCC. The work assumes that linguistic rights and linguistic duties belong to the field of Linguistic Law and are directly related to the public policies area, including the articulation between educational policies and language policies. On the one hand, the study analyzes the formal recognition of the existence of these rights in the Base's text; on the other hand, the text indicates the knowledge of legal texts and its linguistic structure as a linguistic duty. Affiliated to the articulation between Materialist Discourse Analysis and the History of Linguistic Ideas in Brazil, the article presents elements for theoretical and practical work on the issues that emerge concerning linguistic rights and linguistic duties as they appear in the BNCC, mainly considering language teaching both in basic education and the training of Portuguese language teachers

**Keywords:** Linguistic rights; Linguistic duties; National Curricular Common Base; Brazilian Portuguese teaching; Basic education.

---

<sup>1</sup> Pós-doutora em Linguística pela Unicamp. Doutora, Mestre e Licenciada em Letras - Português pela Universidade Católica de Pelotas. Bacharel e Mestre em Direito pela Universidade Federal de Pelotas. Trabalha no campo das Políticas Linguísticas e do Direito Linguístico a partir do referencial teórico-metodológico da Análise materialista de Discurso e da História das Ideias Linguísticas. É Técnica em Assuntos Educacionais na Advocacia-Geral da União e integrante da Comissão de Políticas Públicas da Associação Brasileira de Linguística - ABRALIN. Líder do GELIDES - Grupo de Estudos na Interface Língua, Direito, Estado e Sociedade.

## Considerações iniciais

Mas o que todo o mundo também “sabe”, isto é, o que ninguém quer saber, é que - ao mesmo tempo e junto com essas “técnicas” (leitura-escrita-cálculo) e esses “conhecimentos” (elementos de “cultura científica e literária”) que funcionam como determinados “savoir-faire” - aprendem-se na Escola as “regras” das boas maneiras [...]. Também aprende-se aí a “falar corretamente a língua materna”, “redigir” bem, isto é, de fato (para os futuros capitalistas e seus servidores) “saber dar ordens”, ou seja (solução ideal), “saber falar” aos operários para os intimidar ou iludir, em suma, para os “enrolar”. É para isso que serve, entre outras coisas, o ensino “literário” no Secundário e Superior. (ALTHUSSER, 2008, p. 76).

Neste texto, tenho o objetivo de apresentar reflexões sobre o modo como o Direito Linguístico comparece na Base Nacional Comum Curricular da Língua Portuguesa - BNCC. Sustentada teoricamente na Análise materialista de Discurso - AD (PÊCHEUX, 2009) em articulação com a História das Ideias Linguísticas no Brasil - HIL (ORLANDI, 2001), entendo a BNCC como instrumento linguístico do processo de gramatização brasileira, ou seja, como instrumento do processo de construção de conhecimento sobre a língua que tem relação direta com a própria construção do Estado-Nação brasileiro.

Investirei no argumento de que a BNCC tem uma política pública linguística que, no âmbito formal, reconhece direitos linguísticos e impõe deveres linguísticos os quais podem ter impactos materiais nas práticas de ensino da língua portuguesa e de formação de professores nos cursos de Letras e de Linguística. Os direitos linguísticos são formalmente reconhecidos com a menção à diversidade linguística, à oficialização de línguas e ao ativismo político-linguístico, enquanto os deveres linguísticos se impõem quando a Base estabelece o domínio dos textos legais/normativos/jurídicos como necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao campo da vida pública.

A inscrição na articulação AD-HIL permite, por um lado, relacionar a memória que atravessa a concepção dessa política linguística ao imaginário de nacionalidade, cidadania e identidade que formam os sentidos de ser brasileiro e da brasilidade. Por outro lado, instiga à compreensão do Direito Linguístico desde uma abordagem crítica da forma jurídica (PACHUKANIS, 2009) e do modo como o direito comparece fetichiosamente para dar sustentação aos sentidos que se produzem sobre a língua portuguesa que se deve aprender e ensinar na escola: sobre a própria relação entre competências e habilidades necessárias à vida pública e o domínio do gênero legal e sobre a significação do ensino da língua portuguesa como lugar onde se devem adquirir essas competências no processo de escolarização.

Em relação aos direitos linguísticos, a partir da relação da Base com outros do-

cumentos recentes do arquivo jurídico que tenho construído para o trabalho com o Direito Linguístico, como o Projeto de Lei Nº 489, de 05 de fevereiro de 2019, que dispõe “sobre os direitos linguísticos dos brasileiros”, trago elementos para refletir sobre o modo contraditório como os direitos linguísticos são textualizados na BNCC, produzido na tensão entre a homogeneidade e a diversidade, entre o reconhecimento e o apagamento (DINIZ; NEVES, 2018; DIAS et al., 2021; FERREIRA; DIAS, 2021). Em relação aos deveres linguísticos, tomando-os como obrigações impostas por meio de normas jurídicas, mostro como a BNCC, ao estabelecer competências e habilidades em Língua Portuguesa para a atuação no campo da vida pública, cria o dever linguístico de conhecer a linguagem jurídica e textos que circulam na esfera jurídica, o que traz obrigações tanto para o estudante da Educação Básica como para os professores em formação nos cursos de Letras e Linguística e instiga a uma aprofundamento sobre o lugar da escola na constituição da subjetividade jurídica.

O texto está organizado de modo a dar bases teóricas, conceituais e metodológicas para essa proposta. Primeiramente, abordo o Direito Linguístico desde uma perspectiva jurídica, tal como vem sendo desenvolvido no Brasil (ABREU, 2020; SIGALES-GONÇALVES, 2020a, 2020b), e sua relação com o campo das Políticas Linguísticas (SEVERO, 2020). Em seguida, apresento a BNCC e sua estrutura, situando-a no contexto da Reforma do Ensino Médio promovida pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, para o que recorro a reflexões recentes sobre o impacto dessas políticas educacionais sobre o processo de escolarização e a educação linguística (PFEIFFER, 2021; SILVA, 2021; ROCA et al, 2018; GERALDI, 2016; CASTELANO RODRIGUES, 2018).

Tendo apresentado o Direito Linguístico e a BNCC, na sequência trago elementos do quadro teórico-metodológico da articulação entre a AD e a HIL (ORLANDI, 2001; 2007) que dão base para as considerações feitas mais adiante. Feito isso, trato especificamente da relação entre o Direito Linguístico e a BNCC, trazendo, primeiro, reflexões sobre os direitos linguísticos e, depois, sobre os deveres linguísticos. Por fim, convocando as teorias linguísticas a assumirem um papel protagonista na discussão e na concepção de políticas públicas de linguagem, encerro o texto com considerações sobre uma agenda de trabalho teórico e prático que entendo relevante para dar sequência às implementações da BNCC tanto no ensino da língua portuguesa como para a formação nas áreas de Letras e Linguística.

### **O Direito Linguístico no Brasil e as Políticas Linguísticas**

O Direito Linguístico pode ser compreendido como campo do conhecimento que tem por objeto o estudo das normas jurídicas que regulam as línguas e suas práticas e é uma das inúmeras possibilidades de trabalho no entremeio entre a Linguística e o Direito (SIGALES-GONÇALVES, 2020a). Trata-se de uma área em desenvolvimen-

to no Brasil, razão por que a expressão “Direito Linguístico” vem ganhando aos poucos circulação tanto no terreno acadêmico como aplicado, o que é indício do fato de o campo estar conquistando autonomia científica. São ocupações do campo do Direito Linguístico a “produção, aplicação e análise das normas que tutelam as línguas e os direitos de uso dessas línguas pelos indivíduos e grupos falantes, minoritários ou não” (ABREU, 2020, P. 172).

As normas de Direito Linguístico podem estabelecer direitos linguísticos e deveres linguísticos, que se configuram como dois objetos do campo (SIGALES-GONÇALVES, 2020b). Os direitos linguísticos podem ser compreendidos como mecanismo de proteção de garantias relacionadas a diferentes campos. Por exemplo: existem direitos linguísticos penais, como o direito processual penal de ser interrogado por meio de intérprete quando não falar a língua nacional (art. 193 do Código de Processo Penal brasileiro). Já os deveres linguísticos podem ser entendidos como obrigações que se impõem sobre as línguas e suas práticas, obrigações que podem ser positivas ou negativas. Por exemplo: o art. 13 da Constituição Federal brasileira, ao constitucionalizar a língua portuguesa como idioma oficial, impõe como dever linguístico pelo menos uma obrigação positiva, ainda que implícita, que exige um fazer - o uso da língua portuguesa nas relações entre o Estado e as pessoas. Por outro lado, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao declarar a não-discriminação em razão de língua como um direito humano, cria para a coletividade o direito linguístico de não-discriminação e, ao mesmo tempo, cria para essa mesma coletividade um dever linguístico de não-fazer, de não praticar a discriminação por razões linguísticas.

Com esses poucos exemplos, já é possível alcançar algumas premissas de uma emergente teoria geral do Direito Linguístico no Brasil: há múltiplas fontes das normas de Direito Linguístico (ABREU, 2020); há uma relação de implicação entre os direitos linguísticos e os deveres linguísticos (SIGALES-GONÇALVES, 2020); há uma relação entre Direito Linguístico e produção de legislação linguística (CASTELANO RODRIGUES, 2018); há relação necessária entre o campo do Direito Linguístico e as políticas linguísticas (SEVERO, 2022), principalmente se pensadas as possibilidades de implementação de políticas públicas.

Nesse ponto, indico que tais exemplos estão reunidos de modo mais sistemático e consultivo no Observatório de Direito Linguístico, que desenvolvi e venho alimentando com colaboração de pesquisadores de grupos de pesquisa, ensino e extensão também ocupados da relação entre o direito e as políticas linguísticas. A construção do Observatório acompanha o trabalho teórico e prático que vem sendo desenvolvido no âmbito de uma teoria geral do Direito Linguístico ao tempo em que pretende contribuir com a maior circulação dessas normas sobre a língua, em uma aposta no efeito positivo que essa circulação pode ter principalmente no campo das políticas públicas de linguagem.

Nesse cenário múltiplo e fértil no campo do Direito Linguístico, que iniciativas como a do Observatório manifestam, neste trabalho me ocupo mais detidamente de trazer alguns elementos sobre o modo como as normas de Direito Linguístico compõem na esfera educacional, pontualmente na Base Nacional Comum Curricular.

### A Base Nacional Comum Curricular

No final de 2017, após quatro anos de debates, consultas e reescrita de versões, finalmente o Conselho Nacional de Educação - CNE editou a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular e dispôs sobre sua implementação. A BNCC é um documento de exatas 600 páginas que se escrevem sobre o polinômio **base-nação-currículo-comum** e se autorrefere como “documento de 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, 2018, p. 7, negritos do autor, itálicos meus)<sup>2</sup>.

Diz o documento que essas aprendizagens essenciais “devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que substanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 8, grifos do autor). Para a Base, competência é definida como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

O próprio texto da BNCC também apresenta os marcos legais que a embasam: os artigos 205 e 210 da Constituição Federal de 1988; o artigo 9º, inciso IV, e o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, instituída pela Lei Nº 9.304, de 20 de dezembro de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Parecer Nº 7, de 07 de abril de 2010; o Plano Nacional de Educação - PNE, promulgado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014; e, finalmente, a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que ficou conhecida como “Reforma do Ensino Médio”, por promover alterações estruturantes na LDB.

Relacionando a Reforma do Ensino Médio à BNCC, Castellanos Pfeiffer (2021) analisou diferentes textualidades da rede discursiva da lei que institui a Reforma - Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 - e observou a instalação de um processo discursivo

---

<sup>2</sup> O discurso oficial da BNCC está disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Além disso, o Observatório Movimento pela Base, “rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio”, mantém uma página na internet com diversos materiais, desde documentos normativos que sustentam a política educacional até sugestões de materiais didáticos para uso pelos professores nas salas de aula do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A página está disponível neste link: <https://movimentopelabase.org.br/>.

que configura a univocidade na “liberdade de escolha” proclamada por essas textualidades, sustentada no funcionamento da forma-sujeito histórica de direito - sujeito livre, autônomo, igual perante os outros. A BNCC, na esteira da Reforma, é dominada pela ideologia neoliberal e pelo neotecnicismo (SILVA, 2021), caracterizado determinante por “modelos mais contemporâneos de produção, perfeitamente computáveis, digitalizáveis, escalonáveis e hierarquizáveis com a aparência de neutralidade positivista do sistema de ensino operado mecanicamente” (OLIVEIRA, 2020, p. 10).

Já antes da edição da Lei da Reforma do Ensino Médio e da versão final da BNCC ocorrida em 2017, Geraldi (2016) alertava que, desde a redemocratização, principalmente a partir de meados dos anos 90, o sistema educacional brasileiro foi inundado por documentos oficiais dispostos a implementar mudanças nas práticas educacionais. Essa questão da oficialidade e da forma sujeito-de direito retorna neste texto quando estas reflexões alcançarem o modo como o Direito Linguístico comparece na BNCC da Língua Portuguesa.

De volta ainda à apresentação mais geral da BNCC, importa indicar que, além de seus marcos legais, a Base aponta o foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral como seus fundamentos pedagógicos, compreendendo “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2018. p. 14). Também, a Base aposta no pacto interfederativo entre União, estados e municípios como via para a criação de currículos pautados pela igualdade, diversidade e igualdade, no que o texto designa por “**regime de colaboração**”.

A BNCC está estruturada de acordo com as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil; Ensino Fundamental; e Ensino Médio. A etapa da Educação Infantil, pautada por “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, se organiza em “Campos de experiências” nos quais se organizam os “Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, por grupos de faixas etárias. A etapa do Ensino Fundamental está organizada em cinco áreas do conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Ensino Religioso. Já a etapa do Ensino Médio está organizada em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. A Língua Portuguesa aparece como componente curricular da área de Linguagens, no Ensino Fundamental, e de Linguagem e suas Tecnologias, no Ensino Médio.

Neste trabalho, focalizo minhas reflexões nas diretrizes da BNCC para a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, pontualmente no modo como o Direito Linguístico comparece nessa textualidade. Tais reflexões estão inscritas teórica e metodologicamente no terreno da Análise materialista de Discurso em sua ar-

ticulação com a História das Ideias Linguísticas no Brasil. Apresento as bases dessa inscrição adiante.

### **Bases teóricas e metodológicas na articulação AD/HIL**

Tal como tenho trabalhado em outros lugares (SIGALES-GONÇALVES, 2020; SIGALES-GONÇALVES, 2021; RODRIGUES; SIGALES-GONÇALVES, 2022), penso a relação entre o Direito Linguístico e a Base Nacional Comum Curricular da Língua Portuguesa a partir da inscrição na articulação entre a Análise materialista de Discurso (PÊCHEUX, 2009) e a História das Ideias Linguísticas no Brasil (ORLANDI, 2001). Por isso, no caminho aberto por Zoppi-Fontana; Diniz (2008) e Diniz (2008; 2012) a partir de Auroux (1992), concebo as bases curriculares, os currículos, os materiais didáticos, as legislações sobre a língua e sobre seu ensino - as normas de Direito Linguístico, portanto -, como instrumentos linguísticos, isto é, instrumentos que reproduzem e produzem saberes sobre as línguas de modo implicado na história da construção de uma imagem de língua nacional, de nação e de cidadania brasileiras.

Trata-se de tomar a língua como uma questão de Estado (GADET; PÊCHEUX, 2010) e o político como constitutivo e estruturante das políticas linguísticas (ORLANDI, 2007, p. 8) que ocupam o espaço de enunciação brasileiro enquanto espaço de funcionamento das línguas “habitados por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer” (GUIMARÃES, 2002, p. 18). Por tal inscrição teórica nesse campo dos estudos linguísticos, acredito que o processo de gramatização da Língua Portuguesa - de criação de saberes sobre ela, de criação de instrumentos linguísticos - materializa o processo sócio-histórico de construção também de uma representação de Estado, de nacionalidade e de cidadania brasileira. Entendo, assim, que “pela história de constituição da língua e do conhecimento a respeito dela, posso observar a história do país” (ORLANDI, 2013). A articulação à Análise materialista de Discurso traz consequências para o modo como essa história é trabalhada, com centralidade decisiva para a materialidade dos processos discursivos<sup>3</sup> em face das condições de produção dos discursos sobre a língua e da memória que determina a tentativa de estabilização dos sentidos nos arquivos sobre as línguas (CASTELANO RODRIGUES; SIGALES-GONÇALVES, 2022).

Uma consequência inegociável diz respeito à acepção de história e de historicidade no discurso teórico da AD e do materialismo. Então, quando falo em pensar o Direito Linguístico na BNCC a partir do arcabouço da HIL no Brasil articulado à AD não se trata de pôr em ordem o modo como os direitos linguísticos ou os deveres

---

<sup>3</sup> Entendidos como “sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos linguísticos - ‘significantes’ - em uma formação discursiva dada” (PÊCHEUX, 2009, p. 161), esta compreendida como “aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determinada o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (PÊCHEUX, 2009, p. 160).

linguísticos eram textualizados em documentos oficiais anteriores e comparar uns aos outros. Diferentemente, o que interessa é justamente opacizar as evidências dessa ordem e tensionar a equívocidade na produção dos discursos sobre o que se deve ensinar e aprender da língua portuguesa, sobre o que é direito e o que é dever sobre a língua, assumindo decisivamente que, à medida que se constitui em formações discursivas, o sentido sempre pode ser outro (PÊCHEUX, 2009).

Outra consequência incontornável tem a ver com o modo como a posição materialista diante do discurso e da língua nos leva a uma posição também materialista diante do Direito e da forma jurídica. Nesse ponto, muito embora parta de uma definição aparentemente positivista do Direito Linguístico como campo do direito que tem como objeto normas jurídicas de regulação da língua, tenho investido na compreensão do funcionamento do aparelho jurídico e do discurso jurídico desde uma posição epistemológica jusfilosófica que justamente questiona a redução do direito à norma jurídica e o apagamento das relações de produção nas compreensões juspositivadas do direito. Por isso que, quando pensamos o direito como instrumento de políticas linguísticas (SIGALES-GONÇALVES; ZOPPI-FONTANA, 2021), tomo o direito enquanto forma jurídica como uma das formas sociais mantenedoras do modo de produção capitalista (PACHUKANIS, 2009).

É sob essa perspectiva que emergem alguns questionamentos a partir da leitura da BNCC e do modo como o direito comparece no que se projeta sobre o ensino da língua portuguesa na Educação Básica brasileira. Tomo a BNCC como parte do arquivo jurídico<sup>4</sup> que tenho montado para reunir documentos do Direito Linguístico em diferentes âmbitos - como o legislativo e o jurisprudencial, por exemplo.

### **O Direito Linguístico na Base Nacional Comum Curricular**

Como tratado em seção anterior, a Língua Portuguesa é um dos componentes curriculares na área de Linguagens na BNCC. Nesta seção, trago alguns elementos para a reflexão sobre como os direitos linguísticos e os deveres linguísticos comparecem no documento, abrindo espaço para alguns questionamentos a propósito do ensino da língua portuguesa na escola e da formação dos professores nos cursos de Letras e Linguística.

De início, entretanto, pontuo que, pelo fato de se estabelecer como documento normativo que traça diretrizes sobre o ensino da língua portuguesa na Educação Básica, a BNCC por si só, em um sentido mais amplo, já pode ser considerada como um documento de interesse do Direito Linguístico. A Base normatiza uma política educacional de Estado para o ensino da língua portuguesa na Educação Básica, de modo que pode ser compreendida como um documento de regulação jurídica da língua - exatamente, como um documento de regulação jurídica do ensino da língua.

---

<sup>4</sup> Ver Zoppi-Fontana (2005). Tais documentos estão reunidos no Observatório de Direito Linguístico, conforme já indicado.

Além dessa presença mais ampla, os direitos linguísticos e os deveres linguísticos aparecem de modos mais específicos e marcados na BNCC, e é a essas especificidades que dedico atenção a seguir. Trato, primeiramente, dos direitos linguísticos e, depois, dos deveres linguísticos.

### A Base e os direitos linguísticos

Ao apresentar o componente Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, a BNCC assume como premissas a consideração dos novos e multiletramentos e das práticas de cultura digital e a diversidade cultural. É nesse momento que o documento aborda textualmente a questão da diversidade linguística e dos direitos linguísticos, como mostro a seguir.

Invisto na remissão textual para trabalhar os sentidos neste recorte:

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a **diversidade cultural**. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente.

**Ainda em relação à diversidade cultural**, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. (BRASIL, 2018, p. 70).

Dois pontos chamam a atenção: o deslizamento entre língua e cultura e entre diversidade cultural e diversidade linguística e o funcionamento da diversidade linguística ao mesmo tempo como constitutivo e como adendo da diversidade cultural. A questão da língua não aparece na enumeração-contraposição feita em “cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis”, mas como um elemento adicional a essa cadeia - “**ainda** em relação à diversidade cultural”. O reconhecimento de que “mais de 250 línguas são faladas no país” aparece como adendo ao que já se sabe sobre o que é diversidade cultural, significado como “patrimônio cultural e linguístico” “desconhecido por grande parte da população brasileira”. Aqui, vê-se que o reconhecimento da diversidade linguística na BNCC passa pelo deslizamento, na ordem da língua, entre cultura/língua e diversidade cultural/diversidade linguística.

Logo depois de reconhecer a existência de diferentes línguas faladas no Brasil, a BNCC textualiza o seguinte:

No Brasil com a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, **oficializou-se** também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), **tornando possível**, em âmbito nacional, **realizar discussões** relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares. (BRASIL, 2018, p. 70)

Nesse recorte, primeiramente chamo a atenção para o fato de que, do universo das 250 línguas que a BNCC indicou existirem no Brasil, traz como exemplo **uma lei** – a lei que dispõe sobre a LIBRAS -, num processo discursivo em que **oficialização** – foi pela lei que “**oficializou-se**” a língua – aparece como *condição* para “realizar discussões” sobre as “particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares”. Assim, a oficialização – que no Estado de Direito, acontece pela via legislativa – é significada como requisito que autoriza o debate público sobre a questão linguística; até aqui, ainda não aparece na textualidade a designação “direito linguístico”.

A remissão à Lei da Libras introduz o que textualiza a BNCC sobre o lugar do espaço escolar diante da diversidade linguística:

Assim, é relevante **no espaço escolar** conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por **outro lado**, existem muitas línguas ameaçadas de extinção **no país e no mundo**, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura.

Aqui, fazendo trabalhar os lugares **espaço escolar, país e mundo**, vê-se funcionando na língua uma divisão: o **espaço escolar** - a escola e, neste caso, a aula de língua portuguesa - é o espaço para conhecer e valorizar a diversidade linguística; o **país** e o **mundo** - outros lugares que não a escola - são os lugares em que as línguas estão ameaçadas de extinção, onde propriamente haveria a diversidade linguística. A escola aparece significada aí como **outro lado**, exterior àquele em que se ameaçam e desrespeitam línguas, de modo que “a diversidade linguística seria, antes de tudo, uma realidade ‘externa’ à escola” (DINIZ; NEVES, 2018, p. 95).

Na sequência, segue a textualidade:

Muitos representantes de comunidades de falantes de diferentes línguas, especialistas e pesquisadores **vêm demandando** o reconhecimento **de direitos linguísticos**. **Por isso**, já temos municípios brasileiros que **cooficializaram** línguas indígenas – tukano, baniwa, nheengatu, akwe xerente, guarani, macuxi – e línguas de migração – talian, pomerano, hunsrickisch -, existem publicações e outras ações expressas nessas línguas (livros, jornais, filmes, peças de teatro, programas de radiodifusão) e programas de educação bilíngue<sup>31</sup>.

31 - Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, Barcelona, 1996, com o patrocínio da UNESCO. Disponível em: . Acesso em: 6 dez. 2017. (BRASIL, 2018, p. 71, grifos meus).

O recorte traz elementos para refletir sobre o lugar que o ativismo político-linguístico ocupa na circulação da expressão “direitos linguísticos” em documentos oficiais como a BNCC. A expressão, que não havia aparecido ainda no texto da Base, agora emerge como objeto das demandas “de comunidades de falantes de diferentes línguas, especialistas e pesquisadores”, colocando a Base como um lugar de escuta desses movimentos que acontecem na ordem social. O operador “**por isso**” põe a atuação desses movimentos como causa da cooficialização de línguas indígenas e de línguas de migração e da produção de saberes sobre essas línguas - publicações, “outras ações” , como livros, jornais, filmes) e programas de educação bilíngue. É nesse ponto que a BNCC remete em nota de rodapé à Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.

Os direitos linguísticos aparecem aí como evidência do social a ser reconhecida pelo Estado e pelo Direito, na BNCC. Esse mesmo funcionamento em que os direitos linguísticos aparecem como isso que **todo mundo sabe** o que é comparece no Projeto de Lei Nº 489, de 05 de fevereiro de 2019, que tramita atualmente na Câmara dos Deputados do Brasil. O PL, segundo a própria ementa, “dispõe sobre os direitos linguísticos dos brasileiros”, tomando por evidente o fato de os brasileiros terem direitos linguísticos<sup>5</sup>.

Em que pese produzidos em diferentes condições de produção, tanto no PL como na BNCC os enunciados aparecem filiados a redes de memória que significam a Língua Portuguesa como língua dominante no espaço escolar, ainda que por lá se falem em direitos linguísticos. A BNCC se limita a referir, em nota de rodapé, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, que sequer tem força normativa para constranger os Estados a implementar qualquer política pública de linguagem. Em nenhum outro ponto da Base, no entanto, se convocam novamente os direitos linguísticos na relação do português com outras línguas no espaço escolar, senão por considerar a possibilidade de variação na própria língua portuguesa.

Tanto o PL 489/2019 como a BNCC indiciam determinação por um fetiche pela oficialidade da língua - que, no limite, é um **fetiche pelo jurídico**. Recupero, neste ponto, a afirmação de Castetano Rodrigues (2018, p. 67), segundo a qual “a garantia dos direitos linguísticos se dá por meio da produção de legislação linguística”. Na formação social brasileira, como em toda formação social forjada pelo modo de produção

---

<sup>5</sup> Uma análise discursiva do PL Nº 489/2019 foi apresentada em comunicação oral por Sigales-Gonçalves; Zoppi-Fontana, com título “Direitos linguísticos dos brasileiros”: uma análise discursiva do Projeto de Lei nº 489/2019, em novembro de 2021 no II Encuentro Internacional: derechos lingüísticos como derechos humanos en Latinoamérica La Furia de la Lengua. O evento foi convocado pela Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC (Córdoba, Argentina) e pelo Museo del Libro y de la Lengua (Biblioteca Nacional Mariano Moreno).

capitalista, sobretudo em sua fase neoliberal, o direito é suporte das políticas públicas (BUCCI, 2006) - e das políticas públicas de linguagem, portanto.

Assim, na Base como no PL tem-se o efeito de sentido da Língua Portuguesa como a língua da escolarização - contraditoriamente única entre outras; dominante, portanto. Esse efeito está sustentado no fato de a língua estar prevista pelo Direito, juridicizada pelo Estado através do Direito. Contraditoriamente, pelo mesmo Estado e pelo mesmo Direito, o PL declara direitos linguísticos enquanto a BNCC estabelece tudo que se espera de competência e habilidade em Língua Portuguesa sem cogitar a existência de outras línguas - Língua Portuguesa **como língua estrangeira, como língua de acolhimento, como língua adicional, como língua de trabalho**. Nenhuma dessas outras Línguas Portuguesas ressoa na Base.

Sobre esse ponto, Diniz; Neves (2018), ao discutirem justamente as políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados na Educação Básica, indicam que a BNCC não leva em consideração as necessidades educacionais específicas dos estudantes cuja língua materna não é o português, como se o mero reconhecimento dos direitos linguísticos fosse suficiente para a inclusão no espaço escolar. Os currículos de Letras, segundo dizem Diniz e Neves, restringem a heterogeneidade linguística a uma abordagem sociolinguística que se ocupa de variáveis e variantes do português.

Na leitura de Ferreira; Dias (2021, p.613), esse modo como a BNCC menciona umas línguas e não menciona outras “é efeito do discurso do multilinguismo e que, no caso, funciona apenas como um reconhecimento da existência de algumas dessas línguas.”. As autoras chamam a atenção para o fato de que:

ainda que a questão do multiculturalismo e do multilinguismo esteja presente no discurso da BNCC, isso não significa que esse documento, enquanto um texto oficial do Estado, que regula o ensino, incluindo aí o ensino de línguas, vai, de fato, realizar um multiculturalismo e um multilinguismo. Uma das razões para isso é que a manutenção da unidade nacional do Estado brasileiro funciona, em nossa história, pela conservação de uma unidade linguística que se dá pela língua portuguesa enquanto língua oficial e nacional (FERREIRA; DIAS, 2021, p. 614).

Nessa esteira, se a BNCC, ao mesmo tempo em que reconhece formalmente a existência de direitos linguísticos, apaga a existência material de outras línguas que não a Língua Portuguesa, emergem questões sobre como esse reconhecimento dos direitos linguísticos na apresentação da Base está sendo instrumentalizado nas práticas de ensino da língua na escola e na formação dos professores nos cursos de Letras e de Linguística: como os currículos, os materiais didáticos, as metodologias de ensino produzidas sob a BNCC fazem trabalhar os direitos linguísticos na Educação Básica?

Como os projetos pedagógicos, os currículos, dão conta desse reconhecimento?

Entendo que os estudos linguísticos, em suas diferentes perspectivas, têm relevante contribuição a dar para a compreensão de como o reconhecimento formal dos direitos linguísticos funciona nos instrumentos das políticas linguísticas que se constroem para a sua implementação. Retomando um ponto central da teoria geral do Direito Linguístico, segundo o qual direitos linguísticos implicam deveres linguísticos (SIGALES-GONÇALVES, 2020, p. 273), interessa saber como reconhecer a existência de direitos linguísticos tem ou não sido revertido em deveres linguísticos para o Estado de implementar políticas de língua que materialmente efetivem esses direitos.

Trato mais especificamente dos deveres linguísticos na BNCC adiante.

### **A Base e os deveres linguísticos**

A BNCC impõe deveres linguísticos pelo menos em três aspectos. Anuncio cada um dos três a seguir, já adiantando que vou me ater mais no terceiro deles, sem pretender esgotar os questionamentos que emergem senão apontar elementos que podem e merecem ser mais bem explorados em estudos futuros.

Em um aspecto, como já indiquei, a própria existência de um documento de política educacional que normatize o que deve ser ensinado na sala de aula de língua portuguesa na Educação Básica e contemplado pelos currículos pode ser considerado um exemplo de dever linguístico instituído pela Base. Trata-se, aqui, de um dever linguístico relacionado ao dever de ensinar a língua deste ou daquele modo - a língua portuguesa da escolarização, neste caso.

Em outro aspecto, a propósito das consequências materiais do reconhecimento formal dos direitos linguísticos que trabalhei na seção anterior, com base em premissa da teoria geral do Direito Linguístico desenvolvida por Sigales-Gonçalves (2020) sobre a relação de implicação entre os direitos linguísticos e os deveres linguísticos, é possível sustentar que a BNCC, ao apresentar o componente Língua portuguesa, reconhece, ainda que formalmente, os direitos linguísticos, cria com esse reconhecimento a obrigação do Estado de se responsabilizar por políticas públicas de linguagem que o concretizem. Acompanhar o modo como essa responsabilização se efetiva é tarefa com que têm a contribuir os estudos linguísticos, inclusive na relação entre o Direito Linguístico e as Políticas Públicas.

Outro dever linguístico presente na BNCC é o dever linguístico de conhecer a linguagem jurídica e o funcionamento do texto legal entre as competências e habilidades em língua portuguesa na Educação Básica. Sustento essa afirmação na textualidade da própria Base.

Depois de anunciar os multiletramentos, a cultura digital e a diversidade cultural como seus princípios e pressupostos, a Base apresenta suas categorias organizadoras, entre as quais estão os eixos de integração, relacionados ao que o texto designa por

“práticas de linguagem” - oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica), e os campos de atuação, nos quais essas práticas estão situadas. Segundo a Base,

A divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares. (BRASIL. 2018, p. 85).

Os campos de atuação, divididos conforme as etapas da Educação Básica, são apresentados no quadro a seguir, trazido pela própria Base:

**Figura 1** – Campos de atuação previstos na BNCC da Língua Portuguesa.

| ENSINO FUNDAMENTAL                      |   | ENSINO MÉDIO                            |
|---|---|---|
| ANOS INICIAIS                           | ANOS FINAIS                             |   |
| Campo da vida cotidiana                 |   | Campo da vida pessoal                   |
| Campo artístico-literário               | Campo artístico-literário               | Campo artístico-literário               |
| Campo das práticas de estudo e pesquisa | Campo das práticas de estudo e pesquisa | Campo das práticas de estudo e pesquisa |
| Campo da vida pública                   | Campo jornalístico-midiático            | Campo jornalístico-midiático            |
|   | Campo de atuação na vida pública        | Campo de atuação na vida pública        |

Fonte: Brasil (2018, p. 501).

Para cada etapa da Educação Básica, os campos de atuação estão divididos por objetos de conhecimento e habilidades organizadas a partir das práticas de linguagem. É no **campo da vida pública**, nos anos iniciais, e no campo de campo de **atuação** na vida pública que a questão do direito irrompe determinantemente escrita como um dever linguístico de aprender, no componente da língua portuguesa, o direito e a linguagem jurídica. A primeira definição do que seja o campo da vida pública para a Base aparece no recorte adiante:

**CAMPO DA VIDA PÚBLICA** – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que **impactam a cidadania e o exercício de direitos**. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas

de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos (BRASIL, 2018, p. 104).

Adiante a Base apresenta o que se espera para o campo da vida pública nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e uma das habilidades que projeta sobre a Língua Portuguesa nessa etapa, no eixo Análise linguística/semiótica:

No campo de atuação da vida pública ganham destaque os **gêneros legais e normativos** – abrindo-se espaço para aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito etc.), até os de ordem mais geral, como a Constituição e a Declaração dos Direitos Humanos, sempre tomados a partir de seus contextos de produção, o que contextualiza e confere significado a seus preceitos. Trata-se de **promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade** (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho) (BRASIL, 2008, p. 137).

(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a **gêneros normativos/ jurídicos** e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido (BRASIL, 2018, 147).

O domínio dos gêneros “legais”, “normativos” e “jurídicos” configura-se, assim, como objeto de dever linguístico na BNCC. Em outras palavras, a linguagem jurídica e sua manifestação em textos que a Base designa por “legal”, “normativo”, “jurídico” se tornam objeto do ensino da língua portuguesa na Educação Básica. Tem-se aí uma obrigação que impõe fazeres aos estudantes e aos professores na escola: aos estudantes, diz-se “aprenda os textos legais”; ao professor, diz-se “ensine os textos legais”. Uma série de questões se apresentam aqui: como se constituem esses discursos que significam o domínio da linguagem jurídica, dos textos legais/normativos/jurídicos, como requisito para a atuação da vida pública? Que sentidos de vida pública são esses que impõem o dever linguístico de conhecer a linguagem jurídica e os textos legais/normativos/jurídicos como requisitos para a cidadania? Que textos legais/normativos/jurídicos são esses que a BNCC está considerando como pertencentes ao gênero legal? O que os caracteriza como pertencentes ao gênero legal? Por que uns textos e não outros? Como

deslizam esses sentidos entre vida pública/ cidadania/ domínio dos textos legais/ ensino da língua portuguesa na Educação Básica?

Tais questões retomam o que formulei anteriormente já neste texto, sobre o **fetichismo pelo jurídico** que opera na Base ao dar reconhecimento formal aos direitos linguísticos. Agora, em relação aos deveres linguísticos de ensinar-aprender a linguagem jurídica e o “gênero legal”, também o fetichismo pelo jurídico opera na BNCC dando centralidade ao direito e à linguagem jurídica como um dos objetos de aprendizagem a serem trabalhados ao longo de toda a Educação Básica. Pela via da articulação entre a Análise materialista do Discurso e a História das Ideias Linguísticas no Brasil, será interessante compreender essa centralidade do direito no ensino da língua portuguesa como própria da história de constituição da língua e do saber sobre a língua e como própria das condições de produção contemporâneas da formação social brasileira, já que é indissociável a relação entre língua-Estado-Nação.

Impõe-se aí uma agenda de trabalho teórico e prático com que os estudos linguísticos em suas diferentes perspectivas teóricas, inclusive na articulação entre os campos do Direito Linguístico e das Políticas Linguísticas, têm a contribuir. Em estudos futuros darei consequência a essas perguntas que agora formulo para uma aproximação heurística da problemática e, desde aqui, trago adiante elementos para essa agenda de trabalho, já me encaminhando para as considerações finais.

### **Considerações finais e uma agenda de trabalho em regime de colaboração**

Este trabalho tratou do modo como o Direito Linguístico comparece na BNCC. Mais especificamente, me ocupei de mostrar como dois objetos do Direito Linguístico – direitos linguísticos e deveres linguísticos – são textualizados na Base. Em relação aos direitos linguísticos, foi possível trabalhar o modo como o reconhecimento dos direitos linguísticos é discursivizado na BNCC, com atenção aos seguintes pontos que os recortes nos convocam a tensionar no funcionamento equívoco entre reconhecimento e apagamento desses direitos: a relação entre diversidade cultural e diversidade linguística; a oficialidade como marca do reconhecimento dos direitos linguísticos; e o ativismo político-linguístico. Já a partir das textualidades sobre os objetos de aprendizagem e habilidades do campo da vida pública, pôde-se interrogar como a Base impõe o dever linguístico de ensinar-aprender práticas de linguagem da linguagem jurídica e dos textos legais/normativos/jurídicos como parte das competências para esse campo de atuação.

As perguntas que foram sendo feitas ao longo do texto apontam para caminhos de desenvolvimento teórico e de atuação prática na articulação entre o campo do Direito Linguístico e o campo das Políticas Linguísticas, sobretudo pensando a articulação entre políticas públicas educacionais e políticas públicas de linguagem. Para mobilizar a expressão da própria BNCC, um **regime de colaboração** entre diferentes perspectivas,

lugares sociais, institucionais e não, tem a contribuir nesse cenário.

No aspecto teórico, ganha relevo dar continuidade ao investimento sobre os sentidos de direitos linguísticos em documentos de regulação jurídica da língua – tal como a BNCC. Cabe tensionar esse saber que se produz sobre a língua no campo jurídico a partir do entendimento de que a produção de conhecimento sobre a língua diz sobre a produção de um imaginário de Estado e de nacionalidade, sobretudo pensando o “modo como o político, sustentado no jurídico, funciona, em termos de formulação de políticas públicas” (DIAS et. Al., 2021, p. 329).

Também, a relação que se produz na Base entre vida pública, exercício da cidadania, ensino da língua portuguesa na Educação Básica e domínio do gênero legal – domínio do direito, então – merece ser trabalhada principalmente no que diz respeito ao lugar do aparelho escolar na constituição da forma-sujeito histórica sujeito de direito, uma vez que é na escola que se aprende a “**falar corretamente a língua materna**”, “**redigir**” bem, isto é, de fato (para os futuros capitalistas e seus **servidores**) “**saber dar ordens**” – ALTHUSSER, 2008, p.76, grifos meus). Interessa compreender como o conhecimento jurídico e o conhecimento dos textos do campo do jurídico são significados como objeto de saber da língua portuguesa na BNCC enquanto instrumento de política educacional; interessa saber como o direito e suas práticas, inclusive suas práticas textuais, se tornaram **coisas-a-saber** por estudantes e professores da Língua Portuguesa na Educação Básica – para usar a expressão de Pêcheux (1990, p. 55).

Em relação ao trabalho prático, assumindo que muitas vezes as políticas educacionais são formuladas “independentemente das possibilidades reais que as escolas e os professores têm para concretizar tais mudanças” (GERALDI, 2016, p. 382)”, as reflexões trazidas aqui incentivam ações tanto para as práticas de ensino da língua portuguesa como para a formação de professores para a Educação Básica, o que passa pela produção de instrumentos linguísticos para as duas instâncias. Em relação ao reconhecimento formal dos direitos linguísticos, as práticas escolares e universitárias de educação linguística podem contribuir para o reconhecimento material desses direitos, assumindo que a diversidade linguística é uma realidade também interna ao espaço escolar e de formação em línguas. Em relação aos deveres linguísticos em torno de aprender-ensinar o direito e suas práticas textuais na escola, assumindo a centralidade que o direito e o Estado têm nas formações sociais dominadas pelo modo de produção capitalista, é o caso de se articular teoria e prática para uma abordagem crítica do jurídico e de seus rituais.

### Referências

ABREU, R. N. Direito Linguístico: olhares sobre as suas fontes. *A Cor das Letras* (UEFS), v. 21, p. 172-184, 2020.

ALTHUSSER, L. Sobre a reprodução. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. AUROUX,

Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BUCCI, M. P. D. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, M. P. D. (Org.). *Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico*. Ied.são paulo: saraiva, 2006, p. 1-48.

CASTELANO RODRIGUES, F.. Direitos linguísticos, legislação e educação: formação em línguas no Brasil. In: María del Pilar Roca; Socorro Cláudia Tavares de Sousa; Andrea Silva Ponte. (Org.). *Temas de Política Linguística no Processo de Integração Regional*. v.1, 1. ed. Campinas: Pontes Editora, 2018, p. 67-79.

CASTELANO RODRIGUES, F.; SIGALES-GONCALVES, J. S. Análise de Discurso materialista e Direito Linguístico: um diálogo possível. In: Cristine Gorski Severo. (Org.). *Políticas e direitos linguísticos: revisões teóricas, temas atuais e propostas didáticas*. v. 1. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022, p. 79-100.

CASTELLANOS PFEIFFER, C. R.. Discurso e política pública: um recorte pela Reforma do Ensino Médio. In: José Leonildo Lima; Maristela Cury Sarian; Nilce Maria da Silva e Vera Regina Martins e Silva. (Org.). *Teorias, práticas e políticas de ensino de Língua Portuguesa: com a palavra o Profletras Cáceres*. Ied.Cáceres: Editora UNEMAT, 2021, v. 1, p. 23-34

DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L. ; SOUZA, T. C. C. . Sentidos de línguas brasileiras na BNCC: tensões entre imaginários de unidade e de diversidade. *Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som*, v. 6, p. 318-339, 2021.

DINIZ, L. R. A. Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. 2008. 208 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DINIZ, L. R. A. Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior. 2012. 378 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro. *REVISTA X*, v. 13, p. 87-110, 2018.

FERREIRA, A. C. F.; DIAS, J. P. Sentidos de Campo da vida cotidiana na BNCC: a política de uma língua. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 24, p. 603-624, 2021.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível: o discurso na história da lingüística*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2010.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. *Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 6 set. 2022.

GUIMARÃES, E. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.

OLIVEIRA, F. B.. Entre liberais e tecnicistas: a didática nas reformas do ensino. *Educação em Revista*, v. 36, p. 1-15, 2020.

ORLANDI, E. P. *História das idéias linguísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional* (1a. edição: 2001, Ed. Pontes/Unemat). 1. ed.

Campinas: Pontes/UNEMAT, 2001. 308p .

ORLANDI, E. P. Apresentação. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política lingüística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007. p. 7-10.

PACHUKANIS, E. B. *Teoria Geral do Direito e Marxismo*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017 [1929].

PÊCHEUX, M.. [1983] O discurso: Estrutura ou Acontecimento. Trad. Eni P. de Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 4. edição. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

ROCA, M. d. P, R; S. S. C. T. d; PONTE, A. S. (Org.). *Temas de Política Linguística no Processo de Integração Regional*. v. 1, 1. ed. Campinas: Pontes Editora, 2018, p. 67-79.

SEVERO, C. G. *Políticas e direitos linguísticos: revisões teóricas, temas atuais e propostas didáticas*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2022. 297 p.

SIGALES-GONÇALVES, J. S. Como trabalhar (n)a relação entre a Linguística e o Direito? Caminhos, desafios - e uma questão de classe. *MUITAS VOZES*, v. 9, p. 369-387, 2020a.

SIGALES-GONÇALVES, J. S. A noção de deveres linguísticos e sua contribuição para a configuração do Direito Linguístico no Brasil. *Travessias Interativas*, v. 22, p. 256-278, 2020b.

SILVA, M. V. da. A profissionalização do professor de português: trabalho, ciência, língua(gem). In: LIMA; J. L.; SARIAN, M. C.; SILVA, N. M.; SILVA, V. R. M. (Org.). *Teorias, práticas e políticas de ensino de Língua Portuguesa: com a palavra o Profletras Cáceres*. 1. ed. Cáceres: Unemat, 2021, v. 1, p. 143-163.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Arquivo jurídico e exterioridade. A construção do corpus discursivo e sua descrição/interpretação. In: GUIMARÃES, E.; BRUM DE PAULA, M. R. *Sentido e Memória*. Campinas, PONTES. 2005.

ZOPPI-FONTANA, M. G.; DINIZ, L. R. A. Declinando a língua pelas injunções do mercado: a institucionalização do PLE. *Estudos Linguísticos*, v. 37, n. 3. São Paulo: GEL, 2008.



**POLÍTICAS EDUCATIVAS DESDE UMA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA  
NAS ESCOLAS DA TRÍPLICE FRONTEIRA:  
A INVISIBILIDADE DO SUJEITO FRONTEIRIÇO**

Juliana F. S. Pasini<sup>1</sup>

Jorgelina Tallei<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é apresentar alguns dados da pesquisa desenvolvida no programa permanente de formação “Pedagogia de Fronteira” e do projeto de pesquisa “Brincar e Infância na Fronteira”, desenvolvido pela Universidade Federal da Integração Latinoamericana (UNILA). A metodologia adotada baseia-se em uma perspectiva de análise documental. Os dados obtidos ao longo da pesquisa demonstram a (in) visibilidade multilingüística do sujeito fronteiriço na política linguística desenvolvida pela Secretaria de Educação Municipal (SMED). A pesquisa nos permitiu refletir e buscar por meio de ações coletivas e políticas a garantia do ensino de línguas nas escolas localizadas na fronteira entre Brasil/Argentina/Paraguai, buscando acolher em especial às crianças que têm o espanhol como língua materna. O estudo é baseado em conceitos teóricos de autores como FIORIN (2002); CALVET (2007); STURZA (2006); THOMAZ (2010); MENDONÇA (2014); BECK, HOFF & FERNADES (2016); DINIZ-PEREIRA, TALLEI (2021).

**Palavras-chave:** Fronteira; Ensino de línguas; Sujeito fronteiriço.

**Abstract:** The goal of this article is to present some data on the developed research of the continuous development program “Pedagogia de Fronteira” [Border Pedagogy] and the research project “Brincar e Infância na Fronteira” [Playing and Infancy on the Border], developed by the Federal University of Latin American Integration (UNILA). The chosen methodology is based on a document analysis perspective. The achieved

---

<sup>1</sup> Pós-doutora em Educação, na linha de Pesquisa “Educação, Políticas Sociais e Estado - UNIOESTE/Cascavel (2022). Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2016). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2012). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Dinâmica das Cataratas (2005). Atualmente é Professora Visitante do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, ILAACH, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. Atuou como técnica no Núcleo Regional de Educação - SEED/PR. Possui experiência como professora da Educação Básica, Coordenação Pedagógica, além de Docente no Ensino Superior e coordenadora de cursos de pós-graduação em Educação.

<sup>2</sup> Possui Licenciatura em Letras pela Universidad Nacional de Rosario (2003), Mestrado em Letras - Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana pela Universidade de São Paulo (2010) e Mestrado Profissionalizante na Área de Novas Tecnologias, pelo Instituto Universitario de Posgrado (Espanha). Doutora em Educação (FaE) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é Professora de Língua Espanhola como língua adicional na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) no Cíelo Comum de Estudos. Está pró-reitora de Assuntos Estudantis da UNILA (2019).

data throughout the research show the multilinguistic (in) visibility of the border person on the linguistic policies developed by the municipal education department (SMED). The research allowed us to think and search, through collective and political actions, the guarantee of language teaching in schools located on the border of Brazil/Argentina/Paraguay, seeking to embrace especially children who have Spanish as their mother language. The research is based on theoretical concepts by authors as FIORIN, 2002; CALVET, 2007; STURZA, 2006; THOMAZ, 2010; MENDONÇA, 2014; BECK; HOFF; FERNADES, 2016; DINIZ-PEREIRA; TALLEI, 2021.

**Keywords:** Border; Language Teaching; Border Individual.

### Introdução

Os estudos referentes à política linguística e ao ensino de línguas nas regiões de fronteira tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores (FIORIN 2002; CALVET 2007; STURZA 2006; THOMAZ 2010; MENDONÇA 2014; BECK, HOFF & FERNADES 2016; DINIZ-PEREIRA, TALLEI 2021). Essas pesquisas apontam a necessidade de um política linguística para a região de fronteira, na perspectiva mais abrangente, que reivindica a promoção de línguas oficiais dos países de fronteira, ou seja, um política linguística para a fronteira que inclui a promoção de línguas como línguas de integração,<sup>3</sup> na região fronteiriça.

Ao tratar especificamente da fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, temos, ainda, dados tímidos acerca das políticas de formação inicial e continuada dos professores, bem como de estudos acerca do ensino aprendizagem dos alunos imigrantes ou transfronterizos<sup>4</sup>. Podemos encontrar uma maior quantidade de dados a partir da criação da Universidade da Integração Latino-Americana - UNILA (2010), que por se tratar de uma instituição pública, passou a desenvolver ações junto a comunidade a fim de pensar políticas e práticas que atendam às necessidades educacionais das crianças matriculadas nas escolas fronteiriças. Em especial inicia-se um debate a fim de refletir sobre a necessidade de políticas para o ensino de línguas nas escolas de fronteiras, em especial o espanhol.

Para contextualizar o espaço é importante falar da concepção de fronteira. Desde nossa perspectiva a fronteira significa um contexto plurilíngue e multicultural. Como nos explica Piaia (2004, p. 190):

A noção de fronteira costuma evocar os aspectos geográficos, as divisas, as demarcações territoriais, as linhas separatórias e os limites.

---

<sup>3</sup> A denominação de línguas de integração devem da perspectiva de pensar as línguas no seu espaço geopolítico. Assim, o espanhol e o português não são línguas estrangeiras no território fronterizo, senão línguas que integram ou lenguas vecinas (Rubio 2020).

<sup>4</sup> Denominamos aos alunos transfronterizos aqueles que cruzam a fronteira para estudar nas escolas de ensino fundamental.

Contudo, a noção de fronteira há muito deixou de estar ligada tão apenas aos estudos de ordem geográfica. As migrações, a expansão populacional e o fluxo de bens e mercadorias evidenciam a existência de uma fronteira humana. Neste ponto, a fronteira deixa de ser estática para ser fluida, deixa de existir como um traço demarcatório fixo para se tornar uma linha móvel.

O município de Foz do Iguaçu é formado por uma enorme riqueza linguística, composto por imigrantes de diversas nacionalidades. No entanto, no que tange o ensino de línguas nas escolas públicas de fronteira ainda não encontramos uma elaboração e planificação linguística pensada desde o contexto. Berger (2010) aponta que já houveram iniciativas para a implementação do espanhol nas escolas, mas estas não foram o suficiente para que fosse incluído permanentemente no currículo do ensino fundamental do município,

Desde esse cenário, nosso objetivo é refletir sobre a invisibilidade do sujeito fronteiriço nas escolas municipais de Foz do Iguaçu-PR, tendo em vista que as pesquisas de Diniz-Pereira; Tallei (2021) sinalizam a ausência de políticas e projetos específicos para a implementação de um projeto plurilingue de educação no espaço trifronterizo. Os autores apresentam resultados das ações realizadas pelo Programa Permanente de Formação denominado Pedagogia de Fronteira, desenvolvido entre os anos de 2016-2019 na UNILA, e com participação de todas as universidades de ensino público de Foz do Iguaçu. Dentre os resultados da pesquisa destaca-se que mais de 355 alunos no ano de 2016, e de 603 alunos no ano de 2019, matriculados no ensino fundamental são alunos imigrantes ou transfronterizos, “provenientes de países vizinhos, Argentina, Paraguai e de países como: Peru, México, España, dentre os mais destacados ” (DINIZ-PEREIRA; TALLEI, 2021, p. 3).

Estes dados nos instigaram a refletir: Quais ações são desenvolvidas no âmbito do município para desenvolver a diversidade de línguas no projeto pedagógico das escolas? São desenvolvidas políticas plurilingues no município? Há formação continuada para os docentes das escolas municipais pensada desde o contexto fronteiriço?

Para dar respostas a estas questões realizamos, neste artigo, uma análise documental a partir dos documentos orientadores para o currículo da educação básica em nível federal, estadual e municipal.

### **A (in)visibilidade do sujeito fronteiriço: o que dizem os documentos?**

Tatar da língua espanhola na fronteira e em especial no município de Foz do Iguaçu, significa falar de uma das línguas que mais circula na fronteira, e uma das línguas oficiais do Mercosul.

E a língua oficial nos dois países vizinhos a fronteira com Brasil no espaço geográfico da Tríplice Fronteira, porém Berger (2010) aponta a língua inglesa como uma

língua de prestígio na tríplice fronteira, após realizar uma pesquisa de campo, e identificar que a população prioriza o inglês dada a sua importância no processo econômico e internacional. Os pesquisados relatam que o inglês é uma língua de status, enquanto o espanhol está na música, na dança, nas atividades do dia a dia e pouco utilizam o espanhol em atividades rotineiras, já que entre os sujeitos fronteiriços oportunhol<sup>5</sup> contribui para que a comunicação ou a compreensão aconteça. Como há uma certa compreensão entre os falantes do português e espanhol na fronteira, essa acaba não sendo uma prioridade no âmbito social.

O transfronteiriço sempre fez parte da história de Foz do Iguaçu, evidenciado especialmente com a presença da Itaipu Binacional, construída por brasileiros, paraguaios e argentinos. Outro fator marcante para além das fronteiras é a presença da UNILA, que tem um projeto político acadêmico bilíngue (português-espanhol). Recebe alunos e seus familiares advindos de diferentes países da América Latina e o Caribe como Peru, Bolívia, Equador, Cuba, Argentina, Paraguai entre outros, evidenciando o quanto a língua espanhola está presente na população iguaçuense.

A rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu/PR é composta por 89 instituições escolares de responsabilidade administrativa do município, destas 36 Centros de Educação Infantil e 50 escolas de Ensino Fundamental I (SEED/PR, 2022<sup>6</sup>). São 25.997 alunos matriculados, destes 4.141 são alunos dos Centros Municipais de Educação Infantil -CMEI, 4.076 alunos matriculados na Pré-Escola, e 17.780 alunos do Ensino Fundamental I - 1º ao 5º ano. De acordo com a pesquisa realizada por Diniz-Pereira; Tallei (2021) foram identificadas 355 alunos transfronteiriços no ano de 2016, e mais de 642 o ano de 2019, matriculados nesta etapa do ensino, no entanto, estes não são identificados pelo censo escolar como alunos transfronteiriços, já que para realizar a matrícula em uma instituição de ensino o mesmo precisará comprovar residência no município, e estes acabam sendo matriculados como brasileiros<sup>7</sup>. Esta ação dificulta a identificação dos alunos com o idioma espanhol como língua materna, bem como ações de visibilidade para políticas educacionais voltadas para implementar um currículo multilinguístico nas escolas da fronteira. Na ausência destas, esses alunos por vezes têm seu processo identitário invisibilizado ignorado pelo contexto escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996 estabelece

---

<sup>5</sup> Consideramos oportunhol como uma “língua” do contato entre o português e o espanhol desde seu espaço geográfico e político.

<sup>6</sup> Paraná. Consulta Escolas - SEED/PR. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolasjava/pages/paginas/informacoes/consultasRelacaoEscolas.jsf?windowId=857>. Acesso em: fev./2022.

<sup>7</sup> Para realizar matrícula em uma escola da rede pública municipal, dentre os documentos que o responsável deve apresentar está o comprovante recente da concessionária de energia elétrica, e comprovante de endereço com o nome do responsável legal da criança (PMFI, 2022. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/noticia.php?id=49063>). Embora se apresente também a certidão de nascimento, para realização da matrícula não se consideram o aluno transfronteiriço como falante de outra língua, mas como brasileiro por comprovar residência no município de Foz do Iguaçu.

no capítulo II que:

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

E ainda, conforme aponta a referida lei, no Art. 26, a parte diversificada do currículo é determinada pelas “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”(BRASIL, 1996). Por vezes a falta de implementação de um currículo bilíngue se deve a falta de recursos financeiros e humanos (formação específica) para que as atividades pedagógicas possam ser realizadas. Embora seja importante destacar que não existe possibilidade de realizar formações e destinar recursos a uma atividades que não é incluída no currículo, ou seja, não tem como destinar recursos para implementar um currículo bilíngue se este não é contemplado pelos documentos que orientam a educação no município.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, publicada em 2018, em consenso com o artigo 26 da LDB 9396/1996, estabelece que:

Os currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por um lado, diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BNCC, 2018, p. 11).

Ao incluir essa orientação da BNCC, cada sistema educacional deve compreender que existem competências e diretrizes comuns para todos, no entanto, há abertura para que cada sistema educacional considere as características do seu contexto cultural, econômico e do público atendido, uma vez que às características regionais são diversas e plurais, e há que se considerar o que há de peculiar em cada local.

A partir dos documentos citados nota-se que caberá a rede municipal de ensino, dadas às características culturais, regionais, econômicas e considerando o perfil de seus estudantes, poderão incluir em seu currículo a disciplina de espanhol, ou criar um política educacional de ensino bilíngue na rede, a fim de atender às demandas das relações sociais e plurilingues presentes na fronteira. Kachru (1990, p. 2) afirma que “quanto mais importante é um domínio, mais poderosa uma língua se torna”.

Uma política linguística diz respeito muito mais às funções simbólicas da língua do que a 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 (FIORIN, 2002, p. 110).

Entendemos que o ensino de espanhol e uma política educacional que valorize a língua espanhola, a partir de uma perspectiva linguística nas escolas de fronteira contribuirá não apenas para a sensibilidade na da língua, mas para a superação de barreiras culturais que distanciam e geram violências simbólicas entre os povos que por ali circulam.

Para tratar das características do contexto, buscamos analisar o Plano Municipal de Educação - PME, implementado pela Lei N<sup>o</sup>. 4341, de 22 de junho de 2015, do município de Foz do Iguaçu, a fim de identificar se há indícios que indicam o atendimento à diversidade cultural presente no ensino local. Como é perceptível, é um documento recente, e muitas das metas indicadas pela Lei N<sup>o</sup>. 4631, de julho de 2018, que altera o anexo único do PME e dá outras providências que ainda estão a ser implementadas. Não observamos nesses documentos menção a diversidade cultural, étnica e linguística presente no município.

A Lei N<sup>o</sup>.4631 (2018), menciona na meta 1, estratégia 1.16) “Implementar, construir e manter espaços lúdicos de interatividade, respeitando a diversidade étnica, de sexo, e sociocultural, tais como: brinquedoteca, ludoteca, biblioteca infantil e parque infantil. (\*), (\*\*) e (\*\*\*) “, e na meta 8, a estratégia 8.44 o respeito à diversidade de crenças, (FOZ DO IGUAÇU, 2018), ou seja, não trata da questão linguística.

Ao tratar das questões culturais temos duas estratégias presentes no PME do município, estão na meta 7, relacionada ao ensino de música, e a meta 19, estratégia 19.11, “Assegurar a articulação e integração entre instituição de ensino e comunidade próxima, com o apoio e participação das instâncias colegiadas, mediante a realização de atividades de caráter pedagógico, científico, social, cultural e esportivo, promovendo uma maior aproximação entre estes. (\*\*\*)”, essa articulação se dá por atividades culturais relacionadas às atividades do currículo escolar, incluindo festividades, datas comemorativas e não de fato ações culturais que valorizem um contexto multilíngue.

Ao tratar das ações que envolvem o desenvolvimento da alfabetização e letramento das crianças nas escolas fronteiriças, não se considera a diversidade linguística. Na meta 8, estratégia 8.49 “8.49) Promover a alfabetização de mulheres negras, indígenas e ciganas, das mulheres do campo, quilombolas, em situação de itinerância e vulnerabilidade social, deficientes, adolescentes em conflito com a lei, gestantes e mães, adequando-se à especificidade do sujeito social. (\*), (\*\*) e (\*\*\*)” (NR)”, trata da alfabetização das mulheres em diferentes contextos, mas não inclui a barreira linguística que por vezes não lhe permite acessar o mercado de trabalho, garantir melhores condições de acesso à educação de seus filhos, dificultando sua inclusão na sociedade.

Como citamos anteriormente, ao invisibilizar o sujeito fronteiriço pelo processo de matrícula e ingresso nas escolas municipais, inviabiliza o desenvolvimento de ações e políticas que favoreçam a implementação de políticas a partir de uma perspectiva

linguística nas escolas localizadas nesse lado da fronteira. A ausência destes dados nos impedem inclusive de identificar se o fracasso escolar (reprovação) nas séries iniciais ocorre em maior ou menor frequência em alunos que possuem a língua espanhola como primeira língua. Às pesquisas de Silva; Bressanin (2017), ressaltam que a falta de desenvolvimento de uma política educacional que considere as características locais contribuem para o apagamento da língua de herança desses sujeitos. Sturza (2014) aponta que às escolas localizadas nas regiões de fronteira constituem-se em campos de estudos privilegiados de diferenças culturais, que se efetivam pela convivência entre alunos, professores, e a comunidade escolar, no entanto, pouco se aproveita esta diversidade e riqueza, cria-se ao contrário um convívio que nem sempre é pacífico, e acarreta um tipo de violência psicológica ao aluno que tem sua característica cultural ignorada e cultural, ao ter sua cultura negligenciada.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) das escolas municipais foram atualizados no ano de 2018, em consonância com as orientações da BNCC e o Referencial Curricular do Estado do Paraná (CREP). Para atualização destes são realizadas reuniões no âmbito da SMED e das escolas, organizadas por etapas, primeiro com as equipes pedagógicas, posteriormente com os professores que atuam nas instituições de ensino a qual se vinculam.

A análise realizada contemplou dois PPP e PPC de escolas municipais, localizadas nos bairros onde há maior incidência de habitantes brasileiros, argentinos e paraguaios. Dentre eles selecionamos: os documentos de duas escolas localizadas próximo a Ponte da Amizade; duas escolas localizadas no bairro Porto Meira, tendo em vista ser uma localidade próxima às margens do rio Iguazu, recebe compradores argentinos diariamente. Paraguaios e descendentes residem também nesta região; duas escolas nos que se localizam próximo a UNILA, tendo em vista o grande número de latinos que circulam por lá.

Os PPPs das instituições foram atualizados entre os anos de 2018 e 2019, com vistas a atender a nova BNCC, e às orientações advindas da SEED e SMED para atualização dos documentos. O PPP é um documento de suma importância, é o documento norteador da Instituição de Ensino, “que esclarece sua organização, define objetivos para a aprendizagem dos alunos, e às ações que serão trabalhadas pela escola para atingi-las, amparadas nos princípios definidos no Art. 12 da Deliberação n.02/2018 - CP/CEE/PR” (PARANÁ, 2019, p. 3).

A análise dos PPPs das instituições de ensino selecionadas nos permitiram identificar a ausência de ações para o ensino de espanhol, ou que evidenciem ações na perspectiva de uma educação que contemple a perspectiva linguística nas escolas de fronteira. Ao tratar das características dos estudantes e diagnóstico da instituição escolar, apresentados nos elementos situacionais, são apresentados dados relacionados às condições socioeconômicas, infraestrutura, público da educação inclusiva e indicadores educacionais de qualidade da educação pautados nos resultados da Prova Brasil e

IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Analisamos também as PPCs destas instituições, e ao tratar da diversidade cultural, os conteúdos estão vinculados ao ensino de artes, história ou geografia. Os conteúdos listados estão diretamente relacionados aos objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC e CREP, desconsideram as características culturais de um município fronteiriço, bem como do sujeito fronteiriço pertencente às escolas da rede municipal de ensino.

Compreende-se que nas cidades fronteiriças, às situações de bilinguismo estão diretamente imbricadas às dinâmicas e práticas cotidianas, que na maioria das vezes se efetiva pela oralidade. Ao tratar da criança incluídas nos primeiros anos de escolarização esse processo pode ser atravessado com diversos prejuízos, e pode significar um bloqueio linguístico, um bloqueio para desenvolver novas aprendizagens, ou podemos torná-lo uma oportunidade de novas aprendizagens e de motivação para aprender novas línguas e adquirir novos conhecimentos. Desse modo, consideramos fundamental que o município desenvolva políticas educacionais a fim de implementar uma política plurilíngue na fronteira. Um currículo que considere a diversidade cultural presente no município, e que o espanhol seja reconhecido por meio de uma política educativa linguística a partir da sua inclusão no currículo escolar.

A seguir, apresenta-se uma análise sobre o ensino de espanhol na fronteira trinacional, projetos e a luta pela visibilidade do sujeito fronteiriço e da implementação de uma política educativa a partir do bilinguismo nas escolas de fronteira.

### **O ensino de espanhol na fronteira trinacional**

Transformações históricas do sistema educacional brasileiro promoveram a implementação do ensino do espanhol, dentre elas destacam-se as promovidas pela Reforma Capanema e a nova LDB (1996). Em 2005, com a sanção da Lei Federal 11.161/2005, o espanhol tem sua oferta no Ensino Médio Assegurada, entretanto, essa lei foi revogada com a sanção da antiga MP 746/2016, agora Lei Federal 13.451, de 2017. Esta ficou conhecida conhecida como a Reforma do Ensino Médio, que elimina a obrigatoriedade da oferta do espanhol nas escolas públicas brasileiras e promove a obrigatoriedade da língua inglesa:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017).

O fato de somente o inglês ser de ensino obrigatório entre as línguas estrangeiras se dá em detrimento de uma política de plurilinguismo, constituindo um gesto que

não coaduna com a demanda da fronteira, com novas necessidades para inserção no mercado de trabalho, e, além disso, notadamente receptora de imigrantes provenientes de diversos continentes. Ademais, a referida Lei, ao retirar a obrigatoriedade de oferta de ensino de espanhol, se confronta com acordos multilaterais estabelecidos no âmbito do Mercosul, do qual o Brasil faz parte como membro fundador. Entre as ações descumpridas, está a difusão do ensino de espanhol e português como línguas estrangeiras dos estados-membro, conforme o Protocolo de Intenções datado da fundação do bloco, em 1991, e uma série de outros acordos ulteriores relativos à integração acadêmica dos países do bloco, orientados para o mesmo fim. É importante salientar, ainda, que a língua espanhola é de grande importância para a busca pela integração dos povos da América Latina, preceito que consta no parágrafo único dos Princípios fundamentais, artigo 4º de nossa Constituição: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (Brasil, 1988).

A visibilização da fronteira é uma questão política, segundo descrito por TALLEI (2019). No ano de 2010, com o então presidente Luis Inacio Lula da Silva foi concretizado o grupo de trabalho sobre escolas binacionais de fronteira e institutos técnicos de fronteira. Um ano depois, em 2011, a presidenta brasileira Dilma Rousseff instituiu o plano estratégico de fronteira por meio do decreto nº. 7.496, posteriormente modificada pelo presidente Michel Temer, em 2016. Em seu segundo artigo, o documento destaca a integração com os países vizinhos como uma de suas principais diretrizes.

No âmbito do município, o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) é um dos primeiros programas, produto de um acordo bilateral, que traça o caminho para pensar políticas educacionais que reflitam para e para as fronteiras. Na cidade de Foz do Iguaçu, o programa abriu novos horizontes para o desenvolvimento de propostas de formação multilíngue e multicultural. Da mesma forma, o PEIF parece estimular a criação de espaços como o Programa de Apoio ao Setor Educativo (PASEM), por exemplo. O Programa nasceu da necessidade de fortalecer os laços interculturais entre as cidades vizinhas que fazem fronteira com o Brasil, conforme consta no Documento Referencial de Desenvolvimento Curricular (2012).

Foi com o PEIF, a partir de um acordo bilateral entre apenas dois países, Argentina de um lado e Brasil do outro, que de fato se concretizou um programa educacional voltado para a integração regional. Com o objetivo de estreitar os laços na área educacional, foi assinada na Argentina, em 2003, a Declaração Conjunta de Brasília para o fortalecimento da integração regional entre os Ministérios da Educação do Brasil e da Argentina. E, em 2004, foi elaborado o primeiro plano de trabalho conjunto, denominado: “Modelo de ensino comum nas escolas da zona fronteira”, baseado no desenvolvimento de um programa de educação intercultural, com ênfase no ensino de português e espanhol. Mais tarde, em 2005, começou como um programa bi-

lateral e em 2007, consolidou-se como um programa do Setor Educativo do Mercosul (SEM), que inclui os países da Bolívia, Paraguai, Uruguai e Venezuela. Desde 2004, ano em que uma nova declaração foi assinada em Buenos Aires reafirmando o compromisso, o programa é realizado em áreas de fronteira. Na referida declaração (2008) destaca-se o seu principal objetivo:

[...] desenvolvimento de um modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol, uma vez cumpridos os dispositivos legais para sua implementação (ARGENTINA; BRASIL, 2008, p. 3).

Ressalta-se também que o Programa aponta a interculturalidade como uma de suas características fundamentais. O documento detalha como foi inicialmente projetado. O artigo nº. 2 são de particular interesse:

Art. 2º As Escolas Interculturais de Fronteira seguem os seguintes princípios:

I - **Interculturalidade**, que reconhece fronteiras como loci de diversidade e que valora positivamente as diversas culturas formadoras do Mercosul, promovendo a cultura da paz, o conhecimento mútuo e a convivencialidade dos cidadãos dos diversos países-membros. Esta convivencialidade se realiza com a atuação conjunta de docentes dos dois países em cada uma das Escolas Interculturais (princípio do cruze), gêmeas ou próximas:

II - **Bilinguismo**, que prevê que o ensino seja realizado em duas línguas, o espanhol e o português, com carga horária paritária ou tendendo ao paritário, com uma distribuição equilibrada dos conhecimentos ou disciplinas ministradas em cada uma das línguas. Prevê, ainda, pelo respeito ao sujeito do aprendizado, a presença na escola de outras línguas regionais, conforme demanda;

III - Construção comum e coletiva do Plano Político-Pedagógico das Escolas-Gêmeas, respeitando as tradições escolares dos países envolvidos e incluindo as demandas culturais específicas da fronteira no currículo (BRASIL, 2007, p. 10).

Em relação à formação de professores oferecida pelo programa, semestralmente os coordenadores dos países que integravam o programa se reuniam para discutir diversos temas e relatar os avanços e desafios enfrentados. O papel das universidades na elaboração do programa de formação permanente de professores foi fundamental, pois não se tratava apenas de oferecer oficinas e seminários, mas também de proporcionar um espaço de reflexão sobre ser professor em contextos fronteiriços (Silva, 2014). Na proposta de sensibilizar todas as pessoas que intervêm na comunidade escolar trabalhando conceitos como a interculturalidade, o multilinguismo e a interação de diferentes culturas

No ano de 2016, o Programa interrompeu as atividades relacionadas à formação docente. Em uma região fronteiriça, como as que estamos, tendo o Paraguai e Argentina como vizinhos é de fundamental importância a importância das línguas nas escolas municipais. Fato que se corrobora, por exemplo, com o expressivo interesse que tem demonstrado as e os docentes, os e as estudantes das escolas municipais de Foz de Iguaçu na participação dos diversos projetos de extensão com caráter bilíngue e multiculturais ofertados pela UNILA.

Segundo os microdados do ENEM 2016, últimos dados estatísticos fornecidos pelo INEP/MEC sobre o Exame Nacional do Ensino Médio, cerca de 60% dos candidatos que prestam esse exame escolhem o Espanhol como língua estrangeira. No entanto, nacionalmente, o desempenho dos alunos que escolhem Inglês é melhor, sendo que a média de acertos na prova de Língua Inglesa é de 45% e a de Espanhol é de 34%. Desta forma, além dos motivos elencados anteriormente, esse dado nos mostra a importância do investimento em uma educação plurilinguística e conforme os anseios e necessidades da nossa sociedade.

Além de afetar os estudos de alunos de Ensino Médio, a Lei Federal 13.451 afeta os componentes relativos ao material humano envolvido no processo recente de implementação da língua espanhola no Ensino Básico brasileiro (devido à Lei federal Nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, que estipulava a oferta obrigatória do ensino de língua espanhola). Universidades particulares e públicas são responsáveis pela formação em massa de professores e pesquisadores da área de línguas estrangeiras modernas e suas literaturas, e pela ampliação dessas áreas de estudo em todo país, que agora são colocadas em cheque e ameaçadas pela mudança na lei.

É importante, também, registrar que alguns dos países mais desenvolvidos do mundo, como Estados Unidos, Canadá, Finlândia e França, entre outros, proporcionam oferta de espanhol e inglês em suas redes de ensino, pois compreendem suas fronteiras e os espaços de seu trânsito econômico. Na França, a título de exemplo, em 2017, abriram-se mais de mil vagas para professores de espanhol. Além disso, é notório o fato de que mesmo nos Estados Unidos é possível transitar, pelo menos em boa parte de seu território, sem a necessidade do conhecimento do inglês, já que o espanhol é língua de circulação corrente no país por conta da crescente imigração e da fronteira com o México, constituindo-se como a língua estrangeira mais falada em seu território.

A UNILA também se consolidou no território desde sua missão de integração e seus objetivos interculturais e sua perspectiva bilíngue. Começou, desde 2016, a oferecer ações de formação docente de caráter permanente para as escolas do município com temáticas que discutiam as fronteiras, as línguas e o espaço escolar diverso e multilíngue da rede pública municipal.

No ano de 2020 publica o documento orientador e protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede pública de ensino fundamental<sup>8</sup> em uma ação con-

<sup>8</sup> O documento está disponível em linha: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/5879;jsessionid=0054531940919DB7A1E4E99E36A16589>. Acesso em: 27 fev. 2022.

junta, a Prefeitura Municipal de Foz de Iguaçu, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e o Grupo de Pesquisa Língua(gem), Política e Cidadania, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), apresentam este documento para orientar o acolhimento de estudantes imigrantes e os procedimentos de matrícula e classificação na rede de ensino municipal de Foz do Iguaçu.

No ano de 2020 também, a UNILA trabalhou em colaboração com vereadores da cidade e apresenta na Câmara de Vereadores do Município, proposta de lei para a implementação de um ensino plurilíngue que considere a região transfronteiriça<sup>9</sup>.

Dada a luta pela sensibilização do ensino de língua espanhola, a Rede Pública Municipal de Ensino de Foz de Iguaçu optou por inseri-la no ano de 2022 nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), objetivando que o aluno, além de dominar um outro idioma, conheça outra realidade linguística e cultural e que tenha os mesmos acessos aos conhecimentos que a classe dominante historicamente sempre teve. Deste modo, acreditamos que ofertar uma outra língua, língua de integração, aos alunos da classe trabalhadora é possibilitar que eles tenham acesso a informações sobre ciência, tecnologia e comunicação intercultural, acesso este que sempre esteve ao alcance dos filhos da classe dominante e que, por questões de manutenção do poder, é deixado em segundo plano aos alunos da escola pública.

## Conclusão

O ensino de língua espanhola no município de Foz do Iguaçu é de extrema importância para o reconhecimento dos estudantes na sala de aula e também como cidadãos de fronteira em seu território. Para aprender uma língua adicional, o indivíduo pode utilizar seus conhecimentos lexicais e morfosintáticos da língua materna como suporte para a aprendizagem da nova língua. Quando falamos da fronteira, levamos em consideração que a língua espanhola é uma língua de integração e que circula constantemente em diferentes âmbitos do município, pelo qual não podemos falar uma língua estrangeira. Cada falante estabelece uma identidade e um vínculo com o seu próprio idioma. Este vínculo é construído socialmente desde a infância e se aprimora no ensino formal, segundo Vygotski (1993, p. 198), "no ensino de uma língua estrangeira à criança se fundamenta no conhecimento da língua materna. [...] a influência é recíproca da língua estrangeira na língua materna da criança." Isto lhe permite utilizar de forma mais consciente e mais voluntária a palavra como instrumento do pensamento e como expressão de conceito.

Aprender uma língua adicional, na fronteira, não é aprender uma língua totalmente desconhecida para as crianças, também não aprendem repetindo mecanismos, apenas reproduzindo estruturas, mas é aprender a empregá-las como veículo de co-

<sup>9</sup> Unila inicia implementação de línguas na fronteira: <https://portal.unila.edu.br/noticias/unila-inicia-implantacao-de-aulas-de-espanhol-e-ingles-nas-escolas-municipais-de-foz-do-iguacu>. Acesso em: 22 fev 2022.

municação e interação entre os indivíduos. Ultrapassa o estudo linguístico, permitindo o conhecimento das culturas do país onde aquela língua é falada, como afirma Goettenauer (2005, p. 64), “apropriar-se de uma língua distinta da materna é apropriar-se de novas lentes para mirar o mundo”. Além de aprender a ver o mundo por um prisma linguístico cultural distinto daquele de sua língua materna, o aprendizado de outra língua amplia os conhecimentos literários, filosóficos, historiográficos e sociais, e da fronteira, pois quando estudamos um segundo idioma não aprendemos apenas a descrever a nossa realidade com sons novos e exóticos; aprendemos também a criar uma realidade completamente nova (SEDYCIAS, 2005, p. 37).

Assim, na fronteira, o conhecimento e a sensibilização na língua espanhola possibilitaria um olhar sobre uma realidade linguística e cultural que atravessa todos os dias o mundo da criança, na escola, no bairro, no brincar, pois forma parte de seu território.

### Referências

ARGENTINA; BRASIL. *Projeto Escolas de Fronteiras*: modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol. Buenos Aires, 2008.

BECK, M. C.; HOFF, S.; FERNANDES, E. A. Escolas Interculturais de Fronteira e as Relações com o Desenvolvimento Local 2009 a 2015. *Espacios* (Caracas), v. 37, p. E-2, 2016.

BERGER, I. R. O Ensino de Língua Estrangeira em Foz do Iguaçu: Por uma Política sensível à tríplice fronteira. *Ideação*, v. 12, n. 2, p. 117-130, 2º sem. 2010.

BRASIL. Lei Nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória Nº.746, de 2016. Brasília, DF.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº. 15/2015. Brasília, DF.

BRASIL. Decreto Nº 7.496, de 8 de junho de 2011. Revogado pelo Decreto Nº.8.903, de 2016. Brasília, DF.

BRASIL. Lei Nº. 11.161/2005. Brasília, DF.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília. Brasília, DF.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília, DF.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

UNESCO. (2020). *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Dakar, Senegal:

UNESCO.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; TALLEI, J. I.. A dimensão da formação permanente de docentes que atuam nas escolas de fronteira. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, v. 16, n. 4, p. 2263-2278, 2021.

FIORIN, J. L. Considerações em Torno do Projeto de Lei nº 1676/99. In: FARACO, C. A. (Org.) *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

FOZ DO IGUAÇU. Lei Nº 4.341, de 22 de junho de 2015. Plano de Educação municipal de Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu, PR: Secretaria de Educação Municipal.

FOZ DO IGUAÇU. Lei Nº 4631, de 23 de julho de 2018. Altera o Plano Municipal de Educação de Foz do Iguaçu – PME e dá outras providências.

GOETTENAUER, E. (2005). Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, João (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, p. 61-70

KACHRU, Braj B. *The Alchemy of English: the spread, functions and models of non-native Englishes*. US: University of Illinois Press, 1990.

MENDONÇA, R. H. Escolas Interculturais de Fronteira. Ano XXIV, *Boletim 1*, maio 2014.

MERCOSUR. *Escuelas de Frontera*. Documento Marco Referencial de Desarrollo Curricular. 2012.

OLIVEIRA ANDRADE, D. Os docentes e o movimento pedagógico latino-americano. In: OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M. (Org.). *Políticas educativas para América Latina: praxis docente y transformación social*. 1. ed. Lima: Fondo Editorial UCH, 2014.

PARANÁ. Instrução Normativa Conjunta Nº. 05/2019 - DEDUC/DPGE/SEED. Paraná.

PARANÁ. Deliberação Nº.02/2018. Normas para a Organização Escolar, o Projeto Político-Pedagógico, o Regime Escolar e o Período Letivo das Instituições de educação básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, Paraná.

PARANÁ. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, 2018.

PIAIA, V. *A ocupação do oeste paranaense e a formação de Cascavel: As singularidades de uma cidade comum*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004. (Tese de Doutorado).

SEDYCIAS, J. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCIAS, João (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 35- 44.

SILVA, L. S. da; BRESSANIN, J. A. O ensino de línguas na região de fronteira: processos de subjetivação do aluno imigrante. *Gragoatá*, Niterói, v. 22, p. 308-328, jan.-abr. 2017 DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/gragoata.2017a901>.

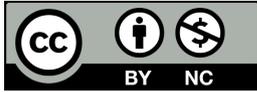
STURZA, E. R. *Línguas de fronteira e política de línguas: uma história das ideias linguísticas*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2006, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP.

THOMAZ, K. M. A política linguística do projeto escolas interculturais bilíngues de fronteira do Mercosul: Ensino de segunda língua para as áreas fronteiriças. *Revista*

*Línguas & Letras*. v. 11, n.21. 2 semestre, 2010.

RUBIO, V. I. La integración regional y la enseñanza de lenguas extranjeras. El portugués en Argentina y el español en Brasil en la escuela media (2003-2015). Perspectiva glotopolítica. Tesis de doctorado. UBA, 2020, Buenos Aires, 366 p.

VYGOTSKI, L. S. (1993) *Obras escogidas II*. Traducción de José María Bravo . Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.



# PLURILINGUISMO E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM CONTEXTO FRONTEIRIÇO: O CASO DA TRÍPLICE FRONTEIRA DO ALTO SOLIMÕES

Luana Ferreira Rodrigues<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo busca refletir sobre o lugar da educação linguística em um contexto específico, a fronteira, mais especificamente a tríplice fronteira do Alto Solimões, no estado do Amazonas, formada por Brasil, o Peru e a Colômbia. Assim, apresento uma discussão sobre a legislação voltada para a educação nesses países, considerando os seguintes documentos: no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a atual Base Nacional Curricular Comum, o Plano Estadual de Educação do Amazonas, a Lei Amazonense do Espanhol, o Referencial Curricular do Estado do Amazonas, o Plano Diretor e o Plano Municipal de Educação do município de Tabatinga; na Colômbia, a Lei Geral da Educação, a Lei do Bilinguismo, a Lei Orgânica, e o Plano de Desenvolvimento de Leticia 2016-2019; no Peru, a Lei Geral da Educação, o Currículo Nacional de Educação Básica do Peru, Projeto Regional Educativo de Loreto e o Plano Nacional de Educação Intercultural Bilingüe ao 2021. Como principal resultado, foi possível observar a ausência de políticas voltadas para o contexto fronteiriço e para a gestão das línguas nesses espaços, além de uma forte hegemonia linguística pautada na ideologia neoliberal.

**Palavras-chave:** Plurilinguismo; Tríplice fronteira; Legislação; Políticas linguísticas.

**Resumen:** Este artículo busca reflexionar sobre el lugar de la educación lingüística en un contexto específico, la frontera, más específicamente la triple frontera de Alto Solimões, en el estado de Amazonas, formada pelo Brasil, Perú y Colombia. Así, presento una discusión sobre la legislación dirigida a la educación en estos países, considerando documentos a nivel nacional, tales como: la Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña y la Base Curricular Nacional Común vigente, la Ley General de Educación, la Ley de Bilingüismo, y la Ley General de Educación, el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 y el Currículo Nacional de Educación Básica del Perú; a nivel regional, el Plan Estatal de Educación de Amazonas, la Ley

---

<sup>1</sup> Professora no curso de Letras- Língua e Literatura Espanhola, na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (PPGL-UFAM). Licenciada em Letras Vernáculas com Espanhol como Língua Estrangeira Moderna (2011) e Mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (2014). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2021). Coordena o Laboratório de Pesquisa sobre Formação de Professores, Plurilinguismo e Políticas Linguísticas na Amazônia (FORPPLAM).

Amazónica Española, el Referente Curricular del Estado de Amazonas, Proyecto Educativo Regional de Loreto; a nivel local, la Ley Orgánica, el Plan Director y el Plan Municipal de Educación para el municipio de Tabatinga y el Plan de Desarrollo de Leticia 2016-2019. Como principal resultado se pudo observar la ausencia de políticas dirigidas al contexto fronterizo y al manejo de las lenguas en estos espacios, además de una fuerte hegemonía lingüística sustentada en la ideología neoliberal.

**Palabras clave:** Plurilingüismo; Triple frontera; Legislación; Políticas lingüísticas.

### **Breve introdução**

Visto como um território de controle militar em prol da defesa da soberania nacional, os espaços fronteiriços têm sido negligenciados pelo Estado no que tange às políticas públicas que contribuem para o desenvolvimento social de suas comunidades. Na esteira dessas políticas ausentes ou incipientes, está a necessidade de se pensar a educação linguística no contexto fronteiriço desde uma ótica plurilíngue, compreendendo que a gestão da educação e das línguas nesse espaço tem como base uma sociedade plural, diversa e passível de conflitos gerados por essa diversidade cultural e linguística.

Partindo dessa premissa, busco apresentar e discutir resultados oriundos da pesquisa de doutorado desenvolvida por mim que culminou na tese intitulada “**Práticas e Políticas Linguísticas no Alto Solimões:** plurilinguismo, formação de professores na tríplice fronteira Brasil-Colômbia-Peru”, defendida no ano de 2021 no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

### **Concepções gerais nas leis nacionais de educação dos países da tríplice fronteira**

Iniciamos nossa discussão trazendo a concepção de educação descrita nas leis nacionais de educação de Brasil, Colômbia e Peru e sua consonância com o que propõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), a qual afirma que todo ser humano tem direito à instrução, ou seja, à educação:

Art. 26 [...]

I- A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Abaixo, é possível verificar as concepções de educação dispostas nas leis que regem o tema a nível nacional no Brasil, Colômbia e Peru (Quadro 1):

**Quadro 1 – Concepção de educação (Brasil, Colômbia e Peru)**

|                              | <b>LDB (BRA)</b>   | <b>LGE (COL)</b>   | <b>LGE (PER)</b>   |
|------------------------------|--|--|--|
| <b>Concepção de Educação</b> | A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. | A educação é um processo de formação permanente, pessoal, cultural e social que se fundamenta em uma concepção integral da pessoa humana, sua dignidade, direitos e deveres (tradução minha). <sup>2</sup> | A Educação é um processo de aprendizagem e ensino que se desenvolve ao longo de toda a vida e contribui para a formação integral das pessoas, ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, à criação de cultura e ao desenvolvimento da família e da comunidade nacional, latino-americana e mundial. Desenvolve-se em instituições educativas e em diferentes âmbitos da sociedade (tradução minha) <sup>3</sup> . |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Essas três leis apresentam a educação como um processo de formação permanente, ou seja, desenvolve-se ao longo da vida e em diferentes esferas da sociedade, com a participação da família e dos demais grupos sociais aos quais pertence uma pessoa. Deve-se destacar, na concepção da lei peruana, a visão de que a educação deve contribuir para o “desenvolvimento da comunidade nacional, latino-americana e mundial” como parte da formação integral do ser humano, revelando uma preocupação com a necessidade de ser capaz de construir uma consciência local e global.

Outro ponto a se analisar na legislação diz respeito à educação bilíngue enquanto política pública nesses países. Em relação ao Brasil:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de **educação escolar bilíngüe e intercultural** aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996, grifos meus).

<sup>2</sup> Original: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. (COLOMBIA, 2004).

<sup>3</sup> Original: “La educación es un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial. Se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad”. (PERU, 2003).

Em relação à Colômbia:

Cap. 3

Art. 55. Definição de **etnoeducação**. Entende-se por educação para grupos étnicos a que se oferece a grupos ou comunidades que integram a nacionalidade e que possuem uma cultura, uma língua, tradições e foros próprios e autóctones.

Esta educação deve estar ligada ao ambiente, ao processo produtivo, ao processo social e cultural, com o devido respeito a suas crenças e tradições.

PARÁGRAFO. Em funcionamento as entidades territoriais indígenas se assimilarão aos municípios para efeitos da prestação de serviço público educativo, prévio cumprimento dos requisitos estabelecidos na Lei 60 de 1993 e de conformidade com o que disponha a lei de ordenamento territorial.

Art. 56 Princípios e fins. A educação nos grupos étnicos estará orientada pelos princípios e fins gerais da educação estabelecidos na integralidade, interculturalidade, diversidade linguística, participação comunitária, flexibilidade e progressividade. Terá como finalidade afiançar os processos de identidade, conhecimento, socialização, proteção e uso adequado da natureza, sistemas e práticas comunitárias de organização, uso das línguas vernáculas, formação docente e investigação em todos os âmbitos da cultura. Art. 57 Língua materna. Em seus respectivos territórios, **o ensino dos grupos étnicos com tradição linguística própria será bilíngue**, tomando como fundamento escolar a língua materna do respectivo grupo, sem detrimento do disposto no literal c) do artigo 21 da presente Lei (COLÔMBIA, 1994, grifos meus)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Tradução minha:

“Cap. 3

Art. 55. Definición de etnoeducación. Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.

Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

PARAGRAFO. En funcionamiento las entidades territoriales indígenas se asimilarán a los municipios para efectos de la prestación del servicio público educativo, previo cumplimiento de los requisitos establecidos en la Ley 60 de 1993 y de conformidad con lo que disponga la ley de ordenamiento territorial.

Art. 56. Principios y fines. La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

[...]

Art. 57. Lengua materna. En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística, propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo, sin detrimento de lo dispuesto en el literal c) del artículo 21 de la presente Ley. (COLÔMBIA, 1994).

Em relação ao Peru:

Art. 20

**A Educação Bilíngue Intercultural** se oferece em todo o sistema educativo:

- a) Promove a valorização e enriquecimento da própria cultura, o respeito à diversidade cultural, o diálogo intercultural e a tomada de consciência dos direitos dos povos indígenas, e de outras comunidades nacionais e estrangeiras. Incorpora a história dos povos, seus conhecimentos e tecnologias, sistemas de valores e aspirações sociais e econômicas.
- b) Garante a aprendizagem na língua materna dos educandos e do castelhano como segunda língua, assim como a posterior **aprendizagem de línguas estrangeiras**.
- c) Determina a obrigação dos docentes de dominar tanto a língua originária da zona onde trabalham como o castelhano.
- d) Assegura a participação dos membros dos povos indígenas na formulação e execução de programas de educação para formar equipes capazes de assumir progressivamente a gestão destes programas.
- e) Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica. (PERU, 2003, grifos meus).

O Brasil coloca a educação bilíngue no âmbito da educação bilíngue intercultural para os povos indígenas, excluindo todas as línguas que fazem parte da formação histórica, social e cultural do país, como as línguas dos imigrantes que se encontram em processo de revitalização e fortalecimento, como o talian, o pomerano e o hunsrückisch, por exemplo. Além disso, não há menção na lei à educação bilíngue nas zonas de fronteira do país, onde as situações de bilinguismo e contato com línguas estrangeiras, como o espanhol e o francês, que fazem parte da realidade das comunidades que habitam esses espaços.

Na legislação colombiana, o termo “etnoeducação” se refere à educação voltada para grupos étnicos do país, sem fazer referência apenas aos povos indígenas, como na lei brasileira, com ênfase ao respeito às tradições, às crenças e às línguas maternas desses grupos, uma vez que aqueles que possuem tradição linguística têm o direito à educação bilíngue. Atualmente, a Colômbia vem desenvolvendo ações para ampliar a educação bilíngue no país, como é o caso da Lei nº 1.651/2013, denominada “Lei do Bilinguismo”, que dá ênfase ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas colombianas.

Apenas a lei geral da educação peruana vai trazer alguma alusão às línguas estrangeiras como parte da educação bilíngue intercultural, aparecendo como uma terceira língua após a aprendizagem do espanhol como segunda língua.

Em nível nacional, o Brasil lançou, em 2017, o documento que deverá nortear a educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), descrita como:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2015)

Essa preocupação com uma base comum dos currículos da Educação Básica já estava expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que também dá conta da necessidade de uma parte diversificada desses currículos, considerando o contexto regional e suas especificidades. Porém, ao colocar como obrigatório o inglês como língua estrangeira em todo o território, revogando a Lei 11.161/2005, a chamada “Lei do Espanhol”, e instituir que as outras línguas sejam ofertadas em caráter optativo, a ideia de respeito à diversidade cai por terra, especialmente no que diz respeito ao contexto fronteiriço e às línguas utilizadas por essas comunidades.

A BNCC menciona a palavra “fronteira” apenas para fazer referência ao Programa Escolas Interculturais de Fronteira, atualmente paralisado por falta de verbas e incentivos do Governo Federal, de forma que não há qualquer menção à educação nas zonas de fronteira ou incentivo ao plurilinguismo como parte de um projeto de educação nacional. Por outro lado, no momento do desenvolvimento deste capítulo, veio à luz um novo parecer e projeto de resolução, submetido ao Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, com voto favorável do relator e aberto à consulta pública em 2 de junho de 2020<sup>5</sup>, que visa instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Bilíngue<sup>6</sup>.

Conforme descrito no texto referência, as diretrizes para a educação bilíngue têm foco nas línguas estrangeiras na educação básica, uma vez que se argumenta que já existem dispositivos legais que regulamentam a educação para surdos e a educação indígena. Esta última pode ser atendida pela nova resolução apenas nos casos em que

---

<sup>5</sup> Edital de chamada pública para as Diretrizes Nacionais para a Educação Bilíngue. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=146581-edital-de-chamamento-dcn-s-educacao-bilingue&category\\_slug=maio-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=146581-edital-de-chamamento-dcn-s-educacao-bilingue&category_slug=maio-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 jun. 2019.

<sup>6</sup> Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=146571-texto-referencia-parecer-sobre-educac-a-o-bili-ngue&category\\_slug=maio-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=146571-texto-referencia-parecer-sobre-educac-a-o-bili-ngue&category_slug=maio-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 28 ago. 2019.

o português é segunda língua no currículo escolar, podendo ainda incluir uma terceira língua, sem atentar para a possibilidade da oferta de línguas indígenas no currículo das escolas regulares de cidades com um grande fluxo de contato entre povos indígenas e não indígenas, como é o caso de Tabatinga.

Como justificativa para a implementação de uma política para a educação bilíngue, o documento apresenta o seguinte:

Demandas sobre educação bilíngue dialogam com diversos fatores sociais, seja de ordem internacional, nacional ou regional, frequentemente em razão de peculiaridades históricas nas quais a interculturalidade demanda ações do aparato legal constituído. No contexto vigente, a expansão da oferta e da demanda por educação bilíngue se deve à insatisfação com os resultados alcançados na educação ordinária, ao aumento da percepção de importância da segunda língua e ao vislumbre de determinadas famílias de que seus herdeiros e herdeiras eventualmente possam completar parte dos estudos da educação básica ou mesmo o ensino superior fora do Brasil. Implícito aí a percepção de valorização cultural e expectativa de desdobramentos mais favoráveis no mundo do trabalho, considerando as injunções decorrentes do incremento do fenômeno digital e suas tecnologias na determinação do ecossistema de produção (MEC, 2020, p. 6).

Nesse trecho, não se menciona a importância da educação bilíngue para os estudantes das escolas públicas, oriundos de classes sociais que não possuem esse “vislumbre” de enviar seus filhos para estudar no exterior. Apesar de destacar a crescente implantação de escolas bilíngues no Brasil e sobre o bilinguismo na América Latina, o documento também não menciona a experiência das escolas bilíngues interculturais de fronteira como uma das políticas já realizadas (e recentemente descontinuadas) pelo MEC.

A vinculação das diretrizes à BNCC e o levantamento proposto no documento sobre as experiências bilíngues na América Latina indicam que a implantação de um programa de bilinguismo no Brasil visa ampliar o acesso à língua inglesa, única língua obrigatória na educação básica:

No continente latino-americano é comum a verificação de que a educação básica não tem conseguido proporcionar níveis adequados de proficiência em língua inglesa. As motivações que impulsionaram tentativas de incremento são comumente relacionadas às necessidades de comunicação internacional, à competitividade econômica e à globalização dos negócios. Mas são diferentes as estratégias, os programas e os investimentos (MEC, 2020, p. 10).

A insatisfação com os resultados inadequados frente às exigências econômicas e as necessidades de aprender continuamente mobilizam ações em vários países. De um lado, vê-se a incontestável consolidação

da língua inglesa como língua franca da globalização dos mercados; de outro, o seu amplo domínio nas pesquisas científicas de ponta e nos desenvolvimentos digitais (MEC, 2020, p. 11).

Esses trechos mostram uma clara defesa da língua inglesa como oficial desse processo de implantação da educação bilíngue no país, ainda que mais adiante haja uma tentativa de mostrar que a língua adotada no currículo pode ser diferente da declarada obrigatória no documento que rege a BNCC:

Em relação ao bilinguismo, a BNCC consagra a língua inglesa como única língua estrangeira obrigatória na área de Linguagens nos anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. No entanto, a menção explícita à língua inglesa não deve impedir a adoção de uma segunda língua estrangeira e nem restringir o valor cultural do legado histórico de outras línguas no país. O fato é que, a despeito de adotarmos uma única língua oficial, temos um patrimônio nacional de cerca de 220 línguas entre as populações indígenas (MAHER, 2013). Portanto, o bilinguismo é inerente à formação histórica do Brasil (CAVALCANTI, 1999).

Há ainda o **incontornável** fato de que nossos vizinhos majoritariamente falam espanhol. A esse respeito, o § único do art. 4 da Constituição Federal de 1988 assinala que “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”. Contudo, não se pode ignorar o fenômeno do valor social e de mercado das chamadas línguas de prestígio, e dentre elas a importância mundial que se observa às competências e habilidades em língua inglesa para o “pleno desenvolvimento da pessoa” no século XXI. (CNE, 2020, p. 8, grifo meu).

Nesses trechos, também se verifica que não são mencionadas as demais línguas cooficiais no país, como as oriundas dos processos imigratórios e ainda faladas no Brasil, além de apresentar uma certa confusão entre os conceitos de bilinguismo e plurilinguismo quando são citados os trabalhos de Maher (2013) e de Cavalcanti (1999). Afinal, o patrimônio imaterial linguístico do nosso país e as diversas pesquisas no âmbito da sociolinguística e da política linguística revelam o caráter plurilíngue como parte da formação histórica e social brasileira, que sempre foi vítima de sucessivas tentativas de apagamento por parte do Estado em busca de uma única língua que representasse a nação.

No segundo parágrafo da citação, vemos a utilização do termo “incontornável” para tratar da presença da língua espanhola nas nossas fronteiras, ou seja, algo que não se pode evitar ou contornar, assim como a reafirmação do inglês como língua de prestígio que deve fazer parte do “pleno desenvolvimento da pessoa”, em adaptação do disposto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 sobre o direito à educação.

Por fim, o projeto de resolução apresentado ao CNE consta de seis artigos e seus incisos que visam normatizar a oferta de educação bilíngue por parte de escolas bilíngues ou escolas internacionais descritas como:

Art. 1 § 1º Escolas internacionais são instituições escolares no Brasil que cumprem os requisitos legais do país de origem.

§ 2º Escolas bilíngues se caracterizam por promover rotinas de imersão cultural e linguística na segunda língua.

Entre as orientações para o estabelecimento da educação bilíngue estão:

I – tempos de instrução nas línguas envolvidas, abrangendo no mínimo 3/4 da carga horária na segunda língua na educação infantil, 1/3 no ensino fundamental e 1/4 no ensino médio.

II – que a segunda língua deve ser meio de instrução de disciplinas, e não somente de aprendizagem do linguístico nos moldes históricos e tradicionais do ensino de línguas

Para que essas orientações se efetivem, os professores das disciplinas deverão ter licenciatura na segunda língua ou proficiência comprovada mediante teste de proficiência. Esse tema será regulamentado pelos sistemas de ensino, juntamente com o estabelecimento de políticas de avaliação do ensino e aprendizagem. No artigo 4º, recomenda-se ao MEC e às instituições públicas de ensino que firmem parcerias com “instituições de reconhecida notoriedade na temática a fim de promover políticas de educação multilíngue” (MEC, 2020, p. 19). Por fim, no artigo 6º, seguem novas recomendações ao MEC:

I – criação de setor para o desenvolvimento de plataforma digital com materiais e recursos didáticos para educação bilíngue.

II – fomento à política de educação bilíngue envolvendo formação inicial e continuada de professores nas Instituições de Ensino Superior.

III – fomento a bolsas de estudo e a pesquisas acadêmicas interdisciplinares em programas de pós-graduação sobre educação bilíngue.

IV – criação ou adoção de padrões de avaliação e de certificação de proficiência em nível nacional.

Diante do exposto, é importante pensar em diretrizes para contextos de ensino de línguas estrangeiras na educação básica, especialmente na rede pública. Porém, a proposição de uma política voltada apenas para a educação bilíngue é reducionista e não leva em conta a pluralidade linguística e cultural das línguas nacionais, muito menos das línguas estrangeiras. Isso porque é perceptível um direcionamento para o inglês, língua indicada como obrigatória na BNCC, embora haja contradições no documento e não se mencione explicitamente essa língua no projeto de resolução.

## Políticas linguísticas excludentes x educação plurilíngue

Atualmente, a promoção do multilinguismo tem sido uma preocupação e uma bandeira de organizações como a ONU, que, através da UNESCO, tem promovido ações e se organizado em torno da discussão da importância e do papel da alfabetização e da educação multilíngue como aliadas de grande protagonismo para o cumprimento dos objetivos para o desenvolvimento sustentável. Entre essas ações, cabe mencionar a criação da Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo, à qual se vincula esta pesquisa e que envolve pesquisadores de 26 universidades e institutos em 16 países.

Assim, o estabelecimento de uma política para o multilinguismo se faz mais urgente, considerando o repertório linguístico relevante para as comunidades, e não o estabelecimento de cima para baixo de diretrizes que visam implementar o bilinguismo do inglês em nosso país, como já ocorre nos países vizinhos.

A Colômbia, por sua vez, promulgou a Lei 1651/2013, chamada de “Lei do Bilinguismo”, a qual altera artigos da Lei Geral de Educação que visam incluir a língua estrangeira como parte da formação educacional básica, sem designar na legislação qual língua deve ser adotada pelas instituições. Porém, as ações do Ministério da Educação refletem também a preferência pela língua inglesa nos currículos, conforme a publicação do convênio firmado com o British Council para a implementação do Programa Nacional de Bilinguismo, a publicação dos “*Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*” e do Programa Nacional de Inglês- *Colombia Very well*, este último designado como uma política de Estado a ser implementada no período de dez anos (2015-2025).

Em sua página web, o British Council menciona a sociedade da instituição com o Ministério de Educação da Colômbia na implementação do programa *Transformación del sector de enseñanza de inglés* (ELT), que contou com a realização de uma consultoria sobre o estado do ensino de inglês no país:

El Ministerio de Educación de Colombia escogió al British Council como su socio en este amplio y ambicioso proyecto, para revisar y reformar la política de enseñanza de inglés y prácticas en el sistema de educación colombiano. El proyecto fue exitoso al transformar las prácticas y política nacional, fortaleciendo la enseñanza y el aprendizaje de inglés en instituciones del estado alrededor del país.<sup>7</sup>

No documento do Programa Nacional de Inglês – *Colombia Very well*, elaborado pelo Ministério da Educação, é possível verificar como o programa de bilinguismo está pensado em prol do inglês (Quadro 2):

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.britishcouncil.co/sobre/ingles-educacion-soluciones/historias-exitos/transformacion-sector-ensenanza-lengua-inglesa>. Acesso em: 2 jun. 2020

**Quadro 2 – Programa Nacional de Inglês**

| 2006-2010   | 2010-2014   | 2015-2025   |
|---|---|---|
| <b>Programa nacional de bilíngüismo</b>   | <b>Programa de Fortalecimento ao desenvolvimento de competências em línguas estrangeiras (PFDCLE)</b>   | <b>Programa Nacional de Inglês</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adoção do Marco Comum Europeu de Referência (Mcer)</li> <li>- Guia nº 22 estândaes para o desenvolvimento de competências em línguas estrangeiras: inglês</li> <li>- Iniciativas de formação docente</li> <li>- Alinhamento das provas saber<sup>8</sup> ao Mcer</li> <li>- Iniciativas de fortalecimento institucional</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mais de 9.500 docentes formados em língua e metodologia</li> <li>- Aspectos pedagógicos (English, please!, Bunny Bonita, My ABC English Kit)</li> <li>- 65 secretarias de educação acompanhadas</li> <li>- Avaliação e acompanhamento (diagnóstico docente, Estudo Teach Challenge)</li> <li>- Lei de Bilinguismo (Lei 1651, de 2013)</li> </ul> | <p><b>Consolidação como uma política de Estado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Largo prazo</li> <li>- Integral</li> <li>- Intersetorial</li> </ul> |

Fonte: Colombia *Very Well* - Programa Nacional de Inglês, p.1, 2014

Como justificativa para a implementação de uma política de Estado voltada para a aprendizagem de inglês, o documento aponta: o desenvolvimento pessoal, social e econômico dos cidadãos e sinaliza como principais benefícios: oportunidades de estudos e trabalho no exterior, acesso à informação, intercâmbio intercultural, equidade, homogeneidade de acesso à língua por todos os níveis socioeconômicos, crescimento das empresas locais e aumento dos investimentos estrangeiros.

O que é possível verificar é que, assim como no Brasil, o sistema educativo colombiano reforça o que Hamel (2013, p. 322) denomina o “monopólio do inglês” ou o “monolinguismo do inglês”, ou seja, a hegemonia dessa língua considerada a única hipercentral e globalizada (DE SWAAN, 2010) e, portanto, deve estar presente nos currículos escolares e na educação superior. Sobre essa expansão do inglês como língua da globalização, Hamel (2017, p. 49), citando Calvet (1996), afirma ainda que:

La expansión del inglés representa un proceso de desplazamiento de otras lenguas a nivel internacional que luego penetra también los Estados nacionales. Estos procesos se explican en la literatura sociolingüística con una metáfora espacial como jerarquías entre tipos de lenguas que producen un *bilingüismo vertical* entre lenguas de

<sup>8</sup> As provas SABER são aplicadas aos estudantes colombianos da educação básica, ao término de cada ciclo (educação básica primária, secundária e média), como forma de verificar o desenvolvimento das competências básicas e monitorar a qualidade do sistema educativo.

rango desigual frente a un *bilingüismo horizontal* entre lenguas de igual nivel (CALVET, 1996) (HAMEL, 2017, p. 49, grifo do autor).

Logo, essa verticalidade do inglês no sistema educativo dificulta que o espanhol, considerada uma língua supercentral, amplie seu espaço enquanto língua internacional, impedindo que línguas como o português façam parte do sistema bilíngue do país, apesar da fronteira com o Brasil. A proposição de políticas em prol da educação bilíngue, de acordo com Hamel (2017, p. 49-50), deve partir de uma intervenção sobre a verticalidade de prestígio, ou seja:

Solo al reducir los desniveles entre las lenguas se logrará desarrollar sistemas de bilingüismo y plurilingüismo estables y programas de educación bilingüe exitosos con una orientación de enriquecimiento social y de bilingüismo aditivo. De mantenerse una pronunciada verticalidad, el bilingüismo social constituirá, muy probablemente, una fase transitoria hacia el monolingüismo en la lengua dominante.

Desta forma, o que se conclui é que a elaboração do programa de bilinguismo colombiano não considerou o português e a relação fronteiriça entre Brasil e Colômbia, nem a presença das línguas dos grupos étnicos, apesar de estar assegurada sua proteção, fomento e fortalecimento pela Lei 1381, de 2010, a Lei de Proteção das Línguas Nativas.

No Peru, a situação não é diferente em relação à presença das línguas estrangeiras no currículo escolar, conforme a descrição da Resolução 2.060 de 2014, do Ministério da Educação, que regulamenta o ensino da língua inglesa. Inicialmente, acerca do Currículo Nacional da Educação Básica<sup>9</sup> do país, elaborado com base na Lei Geral de Educação, é apresentado da seguinte forma:

el Currículo Nacional de la Educación Básica prioriza los valores y la educación ciudadana de los estudiantes para poner en ejercicio sus derechos y deberes, así como el desarrollo de competencias que les permitan responder a las demandas de nuestro tiempo apuntando al **desarrollo sostenible**, asociadas al **manejo del inglés**, la **educación para el trabajo y las TIC**, además de apostar por una formación integral que fortalezca los aprendizajes vinculados al arte y la cultura, la educación física para la salud, en una **perspectiva intercultural, ambiental e inclusiva** que respeta las características de los estudiantes, sus intereses y aptitudes (PERU, 2016, p. 8, grifo meu).

Assim, de acordo com a descrição disposta no documento que norteia a educação básica peruana, o currículo nacional visa preparar os estudantes para os novos desafios da sociedade, desenvolvendo, com uma abordagem intercultural, competên-

<sup>9</sup> Aprovado pela Resolução 281, de 2016, do Ministério da Educação do Peru.

cias voltadas para o desenvolvimento sustentável, as Tecnologias da Informação e da Comunicação, a educação para o trabalho, a aprendizagem da língua inglesa, as questões ambientais e a inclusão. Estão replicadas nas vinte e nove (29) competências que devem ser desenvolvidas em diversos níveis de desempenho, das quais destacam-se as relacionadas à educação linguística (Quadro 3):

**Quadro 3**– Competências nacionais de aprendizagem da educação básica peruana

|  |
|--|
| <b>Competências nacionais de aprendizagem da educação básica peruana</b>                   |
| <b>Competência 7: comunicar-se oralmente em sua língua materna</b>                         |
| <b>Competência 8: ler diversos tipos de textos escritos em sua língua materna</b>          |
| <b>Competência 9: escrever diversos tipos de textos em sua língua materna</b>              |
| <b>Competência 10: comunicar-se oralmente em castelhano como segunda língua</b>            |
| <b>Competência 11: ler textos escritos em castelhano como segunda língua</b>               |
| <b>Competência 12: escrever diversos tipos de textos em castelhano como segunda língua</b> |
| <b>Competência 13: comunicar-se oralmente em inglês como língua estrangeira</b>            |
| <b>Competência 14: ler textos escritos em inglês como língua estrangeira</b>               |
| <b>Competência 15: escrever diversos tipos de textos em inglês como língua estrangeira</b> |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Novamente, o inglês predomina como língua estrangeira obrigatória no currículo escolar da educação básica regular, inclusive nas instituições de ensino bilíngues, nas quais a língua materna é uma das línguas originárias ou a língua de sinais do Peru. O espanhol aparece no currículo como segunda língua na Educação Primária e o inglês ocupa o seu lugar como componente obrigatório na Educação Secundária.

Assim como a Colômbia, o Peru firmou convênio com o British Council para analisar e propor políticas para a oficialização do inglês como língua estrangeira no currículo escolar nacional do país, o que culminou na criação da Resolução 2060/2014 do Ministério da Educação do país, que aprova as “orientações para a implementação do ensino do idioma inglês nas instituições educativas públicas de educação básica regular” (PERU, 2014, p. 1).

Mencionando o termo língua de comunicação global, a resolução traz como justificativa para a implementação do inglês como língua estrangeira na educação básica o fato de que outros países da América Latina já o fazem, conforme quadro comparativo elaborado pela Direção de Educação Secundária do Ministério da Educação:

**Quadro 4**– Quadro comparativo elaborado pela Direção de Educação Secundária do

Ministério da Educação do Peru

| Países                         | Arg  | Col               | Chi                | que               | Uru    | Méx       | Per           |
|--------------------------------|--|-------------------|--------------------|-------------------|--------|-----------|---------------|
| <b>Política nacional</b>       | Sim  | Sim               | Sim                | Sim               | Sim    | Sim       | Não           |
| <b>Inglês na primária</b>      | 3h   | 2h                | 3h                 | 2h                | 3h     | 2h        | Não           |
| <b>Inglês na secundária</b>    | 3-5h   | 3h                | 3-4h               | 3h                | 3h     | 3-4h      | 2h            |
| <b>Referente internacional</b> | Marco Comum Europeu para Referência das Línguas Modernas |                   |                    |                   |        |           | Não           |
| <b>Programa nacional</b>       | Programa Nacional do Inglês Básico                       | Colômbia Bilíngue | Inglês Abre Portas | Vamos professores | Ceibal | PNIEB PEI | Não           |
| <b>Inicia plano nacional</b>   | 2010   | 2009              | 2003               | 2012              | 2012   | 2008      | Não se aplica |

Fonte: Resolução 2060 de 2014, do Ministério de Educação do Peru.

Nos objetivos dispostos na resolução, é possível notar novamente a visão do inglês como língua global, supercentral:

No marco dos esforços para estabelecer a qualidade da educação no país, busca-se que o Peru se converta em um referente em nível internacional sobre o uso efetivo do inglês nas comunicações e o acesso eficaz ao conhecimento global. Com esse propósito, para finais de 2016, o setor Educação se propõe a promover o seguinte:

- Incrementar o nível de inglês dos Estudantes de educação secundária das instituições educativas públicas em até 2 categorias, tomando como referência o Marco comum europeu de referência de línguas, e considerando os diferentes tipos de Jornadas educativas, segundo seja o caso.

- Garantir o acesso dos Estudantes dos últimos anos do nível de educação primária das instituições educativas públicas, a aquisição de destrezas básicas em inglês, em entornos pedagógicos significativos.

- Fortalecer as capacidades dos docentes do idioma em inglês, a fim de que alcancem o nível B2 do Marco Comum Europeu de Referência de Línguas, como estândar mínimo definido, e que estejam preparados para o manejo pedagógico dos recursos disponíveis, através de atividades de formação no idioma e acreditação de nível do idioma, de acordo com o MCER.

- Permitir que os docentes de matérias diferentes às do idioma inglês se iniciem na aprendizagem de idiomas para o acesso eficaz ao conhecimento global, para o qual se promoverá a aprendizagem do idioma inglês entre esses docentes, como incentivo para o desenvolvimento profissional e acesso a oportunidades de melhoria em seu desempenho (PERU, 2014, p. 7-8).

Assim como a legislação brasileira, Peru e Colômbia, além de não apresentarem em suas leis gerais nenhuma menção sobre a educação em contexto de fronteira ou sobre o ensino das línguas faladas nos países vizinhos, revelando a carência de políticas educacionais voltadas para as comunidades das zonas de fronteira, priorizam um sistema em que a língua inglesa continua com um caráter hegemônico em detrimento das diversas línguas que coabitam esses espaços, como, por exemplo, as línguas originárias de seus povos indígenas, as línguas que se conectam com suas fronteiras, as línguas dos imigrantes ou as línguas de sinais.

### **Considerações finais**

Ao longo do texto, buscamos discutir o tratamento do plurilinguismo na legislação dos países da Tríplice Fronteira Amazônica, Brasil Peru e Colômbia, com o objetivo de compreender como o Estado lida com a educação linguística nesse contexto superdiverso.

Assim, foi possível observar que ainda há muito a se discutir e a se pôr em prática no que concerne às políticas linguísticas voltadas para o plurilinguismo nesses países, além de se constatar que a hegemonia da língua inglesa está presente nos três países, objetos deste estudo, de acordo com o disposto em sua legislação, ignorando as particularidades de seus territórios.

Por último, cabe sinalizar que a ausência de políticas voltadas para o contexto fronteiriço, nos diferentes níveis, incluindo a educação linguística, revela a invisibilização desse espaço e de seus habitantes desde o período colonial, visto apenas como um território marginalizado, passível de disputas e de controle militarizado.

Por isso, urge discutir a gestão do plurilinguismo no contexto fronteiriço, tendo como protagonistas seus habitantes e o contexto de diversidade, conflitos e trânsito transnacional que o caracteriza, para assim propor e promover políticas linguísticas de baixo para cima e que atravessem as barreiras impostas pela hegemonia linguística fundamentada por uma ideologia de dominação neoliberal.

### **Referências**

BRASIL. Lei Nº 9.394, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 05 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (Primeira Versão). Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCCAPRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2019.

COLÔMBIA. Lei Nº 115 de 08 de fevereiro de 1994. Pela qual se expede a lei geral de educação. Santa Fé de Bogotá, D.C., 8 fev. 1994.

DE SWAAN, Abraham. Language systems. *In*: COULPLAND, Nikolas. (Org.). *The handbook of language and globalization*. London: Blackwell, 2010. p. 56-76.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. Parecer Educação Bilingue. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=146571-texto-referencia-parecer-sobre-educac-a-o-bili-ngue&category\\_slug=maio-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=146571-texto-referencia-parecer-sobre-educac-a-o-bili-ngue&category_slug=maio-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 2 fev. 2021.

CALVET, Louis-Jean. *Le politiques linguistiques*. Paris: Press Universitaires de France, 1996.

CAVALCANTI, Marilda. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.

HAMEL, R. E. La expansión del imperio del inglés: retos para las lenguas súpercentrales. *In*: BEIN, R. et al. (Org.). *Homenaje a Elvira Arnoux: Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura*. Tomo II: Glotopolítica. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2017, p. 41-66.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAIDES, Christine, et al. *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. P.117-134

PERU. Lei N° 28044, de 16 de julho de 2003. Lei Geral de Educação. Lima, Casa do Governo, 28 jul. 2003.

PERU. Resolução 2060, de 10 de novembro de 2014. Lineamientos para la implementación de la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas públicas de educación básica regular. Lima, 2014.

PERU. *Currículo Nacional da Educação básica*. Ministério da Educação. Lima, 2016.

PROGRAMA Nacional de inglês 2015-2025. Ministerio de Educación de Colombia, 2014.



# POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ACOLHIMENTO ATRAVÉS DE PROJETOS DE INCLUSÃO LINGUÍSTICA AOS IMIGRANTES VENEZUELANOS E INDÍGENAS DA ETNIA WARAO NA SEMED/MANAUS

Ádria dos Santos Gomes<sup>1</sup>

Januária Pereira da Silva Rocha<sup>2</sup>

**Resumo:** Realizar ações de política educacional no processo de acolhimento dos venezuelanos na cidade de Manaus é de suma importância no contexto atual. Este artigo tem como objetivo apresentar os três projetos que foram criados e/ou retomados pela Secretaria Municipal de Educação SEMED/Manaus entre 2017 e 2019 em relação a políticas educacionais de acolhimento através de ações de inclusão linguística. A abordagem metodológica constituiu-se por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, de natureza quali-quantitativa, para verificar o trabalho de inclusão realizado pela secretaria. Os resultados revelam que os três projetos oportunizaram um ganho de conhecimento para ambas as partes, uma vez que tanto os professores e alunos manauaras como os discentes venezuelanos passaram a se comunicar melhor num espaço escolar com ensino de qualidade.

**Palavras-chave:** Políticas de acolhimento; Inclusão Linguística; Projetos Educacionais.

**Resumen:** Realizar acciones de política educativa en el proceso de acogida de venezolanos en la ciudad de Manaos es de suma importancia en el contexto actual. Este artículo tiene como objetivo presentar los tres proyectos que fueron creados y/o retomados por la Secretaría Municipal de Educación SEMED/Manaos con relación a políticas educativas de acogida a través de acciones de inclusión lingüística. El enfoque metodológico consistió en una investigación bibliográfica y documental, de carácter cualitativo-cuantitativo, para verificar el trabajo de inclusión realizado por la secretaría. Los resultados revelan que los tres proyectos brindaron una oportunidad de conocimiento para ambas partes, ya que tanto los docentes y estudiantes de Manaos como los estudiantes venezolanos comenzaron a comunicarse mejor, dentro de un espacio con enseñanza de calidad.

**Palabras clave:** Políticas de acogida; Inclusión Lingüística; Proyectos Educativos.

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe – UFS, Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, Professora de Língua Portuguesa e Espanhola pela Secretaria Municipal de Educação SEMED/Manaus, [adria\\_lc@hotmail.com](mailto:adria_lc@hotmail.com).

<sup>2</sup> Mestra do Curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe – UFS, [januaria35@outlook.com](mailto:januaria35@outlook.com).

## INTRODUÇÃO

O Estado do Amazonas faz fronteira com os países da Colômbia, Peru e Venezuela. Através dessas fronteiras, o contingente e o fluxo de hispânicos na região se tornam constantes e intensos, principalmente em relação aos venezuelanos devido à crise econômica que assolou o país.

Além dessa questão geográfica que muito reflete na cidade de Manaus, outro fator preponderante para a implementação de políticas de acolhimento e projetos que possam desenvolver a inclusão linguística é a crescente procura pela matrícula nas escolas da rede municipal de ensino desde as séries iniciais. Apresentaremos, a seguir, dados estatísticos sobre o fluxo de alunos hispânicos matriculados da rede municipal evidenciando os alunos venezuelanos, pois houve um crescimento acentuado deles na capital amazonense.

A Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) destaca os desafios enfrentados por pessoas refugiadas e migrantes da Venezuela forçadas a deixar seu país e que tentam reconstruir suas vidas no Brasil. Estima-se que cerca de 260 mil venezuelanos vivem atualmente no Brasil após deixaram seu país devido a uma crise social, política e econômica. Apesar do marco legal favorável no Brasil, muitos deles enfrentam vários obstáculos para acessar o sistema educacional. Estas barreiras estão relacionadas ao idioma, dificuldades em validar documentos escolares que acabam dificultando o acesso ao ensino regular nas escolas municipais da Semed/Manaus. Pensando nessa realidade em que os venezuelanos se encontravam e na dificuldade de comunicação entre alunos e professores é que foram realizadas ações de integração e acolhimento através de projetos educacionais que ofertavam o ensino da língua espanhola para que os estudantes manauaras pudessem interagir com os alunos venezuelanos.

O objetivo deste artigo é destacar as ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação SEMED/Manaus em relação às políticas educacionais de acolhimento através de ações de inclusão linguística. A abordagem metodológica constituiu-se por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, de natureza quali-quantitativa, para verificar o trabalho de inclusão realizado pela secretaria.

A seguir, portanto, serão apresentadas as três ações desenvolvidas ou reforçadas pela SEMED/Manaus entre 2017 e 2019 com o intuito de desenvolver um ensino que atendesse as potencialidades linguísticas dos sujeitos oriundos de outros países – com outra(s) língua(s) – que entraram na rede de ensino. Nos três casos, o objetivo foi acolher os migrantes e oportunizar um espaço escolar salutar respeitando a diversidade linguística e contribuindo para o desenvolvimento intelectual dos alunos que passaram a compor essa realidade.

### **1 Projeto “Manaus internacional integrando culturas por meio da língua espanhola”.**

Uma das primeiras ações desenvolvidas para acolher os migrantes, em especial, os venezuelanos, foi o projeto Manaus Internacional Integrando Culturas por meio da

Língua Espanhola em parceria com alguns agentes glotopolíticos. Arnoux (2016, p.18) define a “Gltopolítica” como:

el estudio de las intervenciones en el espacio del lenguaje que participan en la reproducción o transformación de las sociedades. Así como esas intervenciones dependen de los procesos sociales inciden también en ellos desde determinadas posiciones que el análisis busca identificar. Los instrumentos lingüísticos, que se proponen regular las prácticas, son enfocados como gestos gltopolíticos, de allí la necesidad de atender a sus condiciones de producción y de circulación.

Nesse sentido, Lagares (2018, p.32) reconhece como gltopolítica toda e qualquer ação sobre a linguagem, nos mais diversos âmbitos e níveis, sem pretender tornar obsoletos os termos planejamento ou política linguística, mas deixando explícito que toda decisão sobre a linguagem tem efeitos gltopolíticos. Desse modo, a concepção de “prática gltopolítica” propõe levar em consideração os agentes sociais que intervêm em sua execução, estudando a ação das forças sociais, mediante conceitos de análise que possam garantir seu efeito de sentido e colocar em prática diante da realidade local inserida.

Nessa esteira, é importante considerar as ações oficiais do Estado, manifestadas muitas vezes por meio de documentos oficiais, leis, resoluções, entre outras. E, além dessas, igualmente importante é considerar a ação de entes sociais distintos, como os internos a um determinado país – por exemplo, grupos societários como igrejas e categorias profissionais.

A seguir, apresentaremos a escola que iniciou como projeto-piloto e as demais que passaram a integrá-lo. As selecionadas para participarem do projeto foram escolas que recebiam um fluxo significativo de alunos hispano-americanos matriculados no sistema de ensino devido a sua localização geográfica e aos abrigos que ficavam próximos das unidades escolares.

No dia 14 de setembro de 2017, às 15h, foi realizado o Lançamento Oficial do Projeto Manaus Internacional Integrando Culturas por meio da Língua Espanhola no auditório da Escola Municipal Raimundo Theodoro Botinelly Assumpção, com a presença da então Secretária Municipal de Educação, Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt; da Subsecretária Municipal de Gestão Educacional, Euzeni Araújo Trajano; do Presidente da APE-AM, Wagner Barros Teixeira; do Cônsul-Geral da Colômbia em Manaus, José Gilberto Rojas Florez; da Coordenadora representante da SEMED, Ádria dos Santos Gomes; do Diretor da escola, Emerson Bastos da Fonseca; e da Professora-Estagiária da UFAM, Luana Abreu da Costa, além de pais e alunos envolvidos. A coordenadora Ádria Santos apresentou a proposta do projeto-piloto e explicou a real importância de mantê-lo e ampliá-lo para demais escolas, a fim de que todos os alunos da rede municipal de Ensino Fundamental pudessem adquirir uma nova língua dentro do ambiente escolar. A ex-secretária Municipal de Educação, Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt, e o Cônsul-Geral da Colômbia em Manaus, José

Gilberto Rojas Florez, também destacaram a importância de se ter um projeto como esse nas escolas, dando apoio e incentivo para que seja ampliado em outras zonas distritais da cidade.

**Figura 1** – Lançamento do Projeto Manaus Internacional Integrando Culturas por meio da Língua Espanhola



Fonte: Lton Santos, Assessoria de Comunicação da SEMED/Manaus.

No dia 2 de março de 2018, a então Assessora da Subsecretaria de Gestão Pedagógica, Nereida da Silva Bessa, solicitou à Coordenadora do Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM), Rosenilda de Souza Costa, o cadastramento do projeto de Espanhol pelo Sistema, desenvolvido pela PRODAM em plataforma *web* que permite às Secretarias de Educação um efetivo controle das atividades nas escolas, da vida escolar dos alunos, dos recursos docentes e do planejamento. Com isso, o projeto passou a ter um cadastro dentro do sistema, possibilitando um acompanhamento e proporcionando a obtenção de informações gerenciais diversas que permitem planejar ações estratégicas.

Em março de 2018, iniciou-se outra turma de alunos na referida escola, ampliando o projeto e consolidando, gradativamente, a proposta de implementação. Os alunos selecionados foram os que tinham atingido um maior desempenho escolar e que possuíam interesse em estudar Língua Espanhola. Para garantir um ensino padrão, foram selecionados somente os alunos dos 6º anos que, aproveitando os livros didáticos já disponíveis na escola, passariam a estudar essa língua até o 9º ano.

Posteriormente, para a realização do projeto, além da Escola Municipal Raimundo Theodoro Botinelly Assumpção, localizada na zona centro-oeste de Manaus, foi contemplada a Escola Municipal Professora Antônia Pereira da Silva, situada na rua Sargento Pinheiro número 30, no bairro Santa Etelvina, na zona norte de Manaus. A aula inaugural foi realizada no dia 31 de julho de 2018.

**Figura 2** – Aula inaugural do projeto na Escola Municipal Professora Antônia Pereira da Silva



Fonte: Cleomir Santos, Assessoria de Comunicação SEMED/ Manaus.

Essa escola recebeu o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), através do Programa Ciência na Escola (PCE) na SEMED/ Manaus.

Em setembro de 2018, mais duas instituições foram contempladas. A Escola Municipal Professor Waldir Garcia, localizada na travessa Pico das Águas, 339, no bairro de São Geraldo, se destaca por ser um espaço aberto à diversidade. Muitos alunos são imigrantes de países que vivem crises humanitárias, como Haiti e Venezuela, e a escola demonstra grande empatia em acolhê-los. Em Manaus, conforme relato da gestora Lúcia Cristina Santos, a escola é considerada modelo por criar, de forma coletiva, um currículo que valoriza a criança de forma integral e por desenvolver programas próprios, além dos programas governamentais.

**Figura 3** — Projeto na Escola Municipal Professor Waldir Garcia



Fonte: Cleomir Santos, Assessoria de Comunicação SEMED/ Manaus.

A outra escola contemplada foi a Escola Municipal Professor Doutor Sérgio Pessoa Figueiredo, localizada na rua Walter Rayol, s/n, no bairro Presidente Vargas, na zona centro-sul de Manaus. Essa instituição possui uma metodologia de ensino diferente da realizada em outras escolas, pois trabalha com salas temáticas. Assim, os alunos passam a circular por vários ambientes preparados para a inserção de novos conhecimentos: no caso do ensino de línguas estrangeiras, por exemplo, há uma sala exclusiva com recursos que favorecem essa aprendizagem.

**Figura 4** – Projeto na Escola Municipal Professor Doutor Sérgio Pessoa Figueiredo



Fonte: Cleomir Santos, Assessoria de Comunicação SEMED/Manaus.

Por fim, no dia 15 de maio de 2019, mais uma instituição passou a implementar o projeto de Língua Espanhola, a Escola Municipal Desembargador Felismino Francisco Soares, localizada na avenida Ayrão, 482, Centro. No caso, ela também possui uma particularidade, pois atende muitos venezuelanos indígenas da etnia Warao que não sabem falar nem a Língua Portuguesa e nem a Língua Espanhola.

Diante dessa realidade, trago o conceito de Orlandi (2013, p. 106) que explica a relação da língua e suas respectivas políticas, classificando-as conforme as suas razões.

Falar é uma prática política no sentido amplo, quando se consideram as relações históricas e sociais do poder sempre inscritas na linguagem. Paralelamente a esta forma geral de presença do político na linguagem, nós podemos considerar uma noção mais restrita, mais técnica: é a política das línguas ou a política linguística.

Pensamos a política linguística a partir de três posições distintas:

1. As políticas linguísticas como razões do Estado, das Instituições que apresentam a questão da *unidade* como valor (como princípio ético);
2. As políticas linguísticas como razões que regem às relações entre povos, entre nações, Estados: a questão da dominação como valor (como princípio ético);

3. As políticas linguísticas como razões relativas aos que falam as línguas: a questão da diversidade como valor (como princípio ético).

A partir dessas três posições, podemos observar como uma política linguística é capaz de interferir na vida dos sujeitos, modificando as suas práticas culturais e vivências cotidianas. Os venezuelanos da etnia Warao nos permitem inferir, a partir de suas falas, que há um desejo sufocado de poder falar a sua língua materna em todas as situações comunicativas. No entanto, compreendem que isso não é muito bem aceito socialmente, e, assim, necessitam adequar a sua prática linguística conforme a situação e o meio em que estão inseridos.

A atitude dos indígenas Warao é percebida quando passamos a visitar os abrigos juntamente com o apoio do serviço social da SEMED que realizou um levantamento de quantos alunos indígenas estavam em fase escolar e aparece especialmente ao conversar com os pais dos alunos e seus familiares: nessa situação, ficou claro que eles tentavam falar a sua língua materna e tinham muita dificuldade em falar português mas, por estarem morando em Manaus, sabiam da necessidade de ao menos tentar se comunicar nessa língua. Diante desse cenário, outras ações foram desenvolvidas para amenizar o choque entre as línguas e respeitar a diversidade linguística enfrentada entre ambos, como veremos mais adiante.

**Figura 5** – Projeto na Escola Municipal Desembargador Felismino Francisco Soares



Fonte: Assessoria de Comunicação SEMED/ Manaus.

Ao todo, o projeto *Manaus Internacional Integrando Culturas por meio da Língua Espanhola* atuou em quatro escolas da rede municipal de ensino, atendendo aproximadamente 200 alunos distribuídos em três zonas distritais da cidade de Manaus. Resta observar que mais duas escolas serão ainda contempladas com o ensino da Língua

Espanhola na capital elevando o quantitativo de alunos atendidos para 250 e evidenciando o crescimento através de políticas de planejamento implementadas pela SEMED em parceria com a UFAM.

A implementação desse projeto e sua expansão para outras escolas municipais se deram devido ao grande fluxo de alunos hispânicos matriculados na rede, como pode se observar nas tabelas abaixo.

**Tabela 1** – Quantitativo de alunos estrangeiros matriculados na rede em 2 de outubro de 2018

| NOME DO PAÍS    | QUANTIDADE DE ALUNOS |
|-----------------|----------------------|
| PORTUGAL        | 3                    |
| ESPAÑA          | 2                    |
| JAPÃO           | 2                    |
| PERU            | 51                   |
| COLOMBIA        | 40                   |
| BOLÍVIA         | 9                    |
| EUA             | 1                    |
| GUIANA          | 3                    |
| VENEZUELA       | 469                  |
| SUIÇA           | 3                    |
| ANGOLA          | 2                    |
| CUBA            | 5                    |
| EQUADOR         | 3                    |
| FRANÇA          | 1                    |
| GUIANA FRANCESA | 1                    |
| MOÇAMBIQUE      | 1                    |
| ÁFRICA DO SUL   | 1                    |
| HAITI           | 144                  |
| RUSSIA          | 1                    |
| TOTAL GERAL     | 742                  |

Fonte: SEMED/DEGE/SIGEAM.

Através do Departamento de Gestão Escolar, foi possível visualizar o número e distribuição dos alunos estrangeiros matriculados na rede municipal de ensino e, com base nos dados extraídos em outubro de 2018, verificar que há uma quantidade elevada de venezuelanos (469 alunos) matriculados nas escolas municipais, se comparado com outros países hispânicos.

**Tabela 2** – Quantitativo de alunos estrangeiros matriculados na rede em 10 de abril de 2019

| NOME DO PAÍS    | QUANTIDADE DE ALUNOS |
|-----------------|----------------------|
| PORTUGAL        | 3                    |
| ESPAÑA          | 3                    |
| ALEMANHA        | 4                    |
| JAPÃO           | 1                    |
| PERU            | 45                   |
| COLOMBIA        | 38                   |
| BOLÍVIA         | 19                   |
| EUA             | 1                    |
| GUIANA          | 6                    |
| VENEZUELA       | 1.649                |
| SUIÇA           | 4                    |
| CUBA            | 2                    |
| EQUADOR         | 3                    |
| GUIANA FRANCESA | 1                    |
| MOÇAMBIQUE      | 1                    |
| ÁFRICA DO SUL   | 1                    |
| HAITI           | 142                  |
| RUSSIA          | 1                    |
| TOTAL GERAL     | 1.924                |

Fonte: SEMED/DEGE/SIGEAM.

Analisando a tabela sobre os alunos estrangeiros matriculados na rede municipal, é possível perceber o elevado número de alunos venezuelanos que passou a fazer parte do quadro de discentes da Secretaria Municipal de Educação. A tendência ao aumento nos meses seguintes é evidenciada pela Tabela 3:

**Tabela 3** – Quantitativo de alunos estrangeiros matriculados na rede em 15 de julho de 2019

| NOME DO PAÍS | QUANTIDADE DE ALUNOS |
|--------------|----------------------|
| PORTUGAL     | 3                    |
| ESPAÑA       | 2                    |
| ALEMANHA     | 4                    |
| JAPÃO        | 1                    |
| PERU         | 46                   |
| COLOMBIA     | 41                   |

|                 |       |
|-----------------|-------|
| BOLÍVIA         | 19    |
| EUA             | 1     |
| GUIANA          | 6     |
| VENEZUELA       | 1.886 |
| SUIÇA           | 4     |
| CUBA            | 3     |
| EQUADOR         | 3     |
| GUIANA FRANCESA | 1     |
| MOÇAMBIQUE      | 1     |
| PARAGUAI        | 2     |
| ÁFRICA DO SUL   | 1     |
| HAITI           | 137   |
| TOTAL GERAL     | 2.161 |

Fonte: SEMED/DEGE/ SIGEAM.

Ao observar a tabela com o resumo dos alunos estrangeiros matriculados, é possível ver que há um contínuo crescimento do número de alunos hispanoamericanos em nossa capital, e isso reflete nas escolas da rede municipal e também da rede estadual de ensino. Essa elevada quantidade de estrangeiros nos levou a fazer um recorte e analisar a inserção gradativa dos venezuelanos nas escolas municipais.

A seguir, é possível observar o crescente aumento dos venezuelanos desde o período de março de 2018 até julho de 2019 nas Divisões Distritais Zonais (DDZs).

**Tabela 4** – Quantitativo de alunos venezuelanos da rede em 12 de março de 2018

| DDZ            | TOTAL |
|----------------|-------|
| DDZ CENTRO-SUL | 30    |
| DDZ LESTE I    | 44    |
| DDZ LESTE II   | 15    |
| DDZ NORTE      | 28    |
| DDZ OESTE      | 99    |
| DDZ RURAL      | 04    |
| DDZ SUL        | 99    |
| TOTAL          | 319   |

Fonte: SEMED/SSAF/DEPLAN/SIGEAM/DIE.

Conforme os dados da Divisão de Informação e Estatística da SEMED/Manaus da tabela acima, até o dia 12 de março de 2018, foi matriculado nas escolas da rede municipal de ensino um total de 319 alunos venezuelanos divididos entre as sete zonas distritais, sendo que a maior concentração se encontra nas DDZs Sul e Oeste. Esses

dados levam a evidenciar que essa concentração de alunos venezuelanos nesses locais ocorre, como já antecipamos, devido às casas de abrigo que existem nessa região e que acolhem os imigrantes que chegam à nossa cidade quase que diariamente devido à situação econômica pela qual passam em seus países de origem, sendo que essa procura, de acordo com o anunciado pelos telejornais da localidade, tenderia a aumentar em razão do fluxo crescente.

O projeto de implementação do ensino de Língua Espanhola nas escolas municipais tem como objetivo maior fazer com que os alunos possam interagir de maneira satisfatória com os estudantes venezuelanos que estão sendo inseridos na rede. Isso, além de ajudar na comunicação, fará com que os alunos manauaras possam adquirir uma nova língua, língua essa que permeia nossa realidade e cotidiano locais.

Em outubro de 2018, a quantidade de alunos venezuelanos matriculados na rede municipal continuou aumentando devido à constante migração para a cidade de Manaus, segundo dados da Divisão de Informação e Estatística da SEMED/Manaus. Houve um aumento de 144 matrículas em relação ao período de março, quando iniciava o ano letivo. De acordo com os dados da Tabela 5, a maior concentração ainda se encontrava nas DDZs Sul e Oeste.

**Tabela 5** – Quantitativo de alunos venezuelanos da rede em 30 de outubro de 2018

| DDZ            | TOTAL |
|----------------|-------|
| DDZ CENTRO-SUL | 54    |
| DDZ LESTE I    | 73    |
| DDZ LESTE II   | 25    |
| DDZ NORTE      | 29    |
| DDZ OESTE      | 131   |
| DDZ RURAL      | 06    |
| DDZ SUL        | 145   |
| TOTAL          | 463   |

Fonte: SEMED/SSAF/DEPLAN/SIGEAM/DIE.

Com base na atualização dos dados pela Divisão de Informação e Estatística da SEMED/Manaus, até o dia 15 de março de 2019, havia um total de 1.532 alunos venezuelanos matriculados na rede municipal de ensino na cidade de Manaus:

**Tabela 6** – Quantitativo de alunos venezuelanos da rede em 15 de março de 2019

| DDZ            | TOTAL |
|----------------|-------|
| DDZ CENTRO-SUL | 197   |
| DDZ LESTE I    | 227   |
| DDZ LESTE II   | 93    |

|           |      |
|-----------|------|
| DDZ NORTE | 121  |
| DDZ OESTE | 385  |
| DDZ RURAL | 44   |
| DDZ SUL   | 465  |
| TOTAL     | 1532 |

Fonte: SEMED/SSAF/DEPLAN/SIGEAM/DIE.

Observe-se que se tratou de um aumento de 1.213 alunos, equivalente a 380,25%, se levado em comparação o mesmo período do ano anterior, quando havia 319 alunos matriculados em março de 2018. E, como é possível ver na próxima tabela, esse fluxo de venezuelanos adentrando a capital permaneceu presente, pois, com a atualização dos dados pela Divisão de Informação e Estatística da SEMED/Manaus, referente ao dia 2 de julho de 2019, houve um crescimento de 339 alunos venezuelanos matriculados na rede municipal, evidenciando a tendência de aumento do índice de estrangeiros inseridos na rede municipal.

**Tabela 7** – Quantitativo de alunos venezuelanos da rede em 2 de julho de 2019

| DDZ            | TOTAL |
|----------------|-------|
| DDZ CENTRO-SUL | 243   |
| DDZ LESTE I    | 265   |
| DDZ LESTE II   | 134   |
| DDZ NORTE      | 146   |
| DDZ OESTE      | 482   |
| DDZ RURAL      | 56    |
| DDZ SUL        | 545   |
| TOTAL          | 1871  |

Fonte: SEMED/SSAF/DEPLAN/SIGEAM/DIE.

Levando em consideração esses dados levantados sobre o crescente número de alunos venezuelanos matriculados nas escolas municipais e diante da realidade enfrentada nas escolas para acolhê-los, foi necessário que políticas públicas fossem realizadas a fim de que, de fato, o ensino da língua espanhola fosse contemplado nas escolas. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação SEMED/Manaus, preocupada em resolver essa questão linguística e garantir a todos os estudantes um espaço de aprendizagem significativa, buscou estratégias para implementar projetos em parcerias com entidades que pudessem contribuir com a realidade local oferecendo suporte qualificado e especializado, ou seja, houve um planejamento das ações realizadas que

permitiram a inserção de novos projetos para difundir a língua e seu processo de ensino-aprendizagem.<sup>3</sup>

## 2 Programa Ampliando Horizontes

A segunda das três ações da SEMED que estamos apresentando foi a ampliação da oferta de vagas do ensino de Língua Espanhola devido à grande procura por parte dos professores da rede municipal de ensino para que eles pudessem fazer um curso de espanhol. No caso, consistiu em reforçar o Programa Ampliando Horizontes (PAH) que existe desde 2010; no entanto, foi a partir de 2017 que a demanda ficou mais acentuada e os professores resolveram aderir às políticas de acolhimento e se dispuseram a aprender outra língua estrangeira com o intuito de conseguir se comunicar com os novos alunos venezuelanos que estavam sendo incorporados ao processo de ensino nas escolas da rede municipal.

O PAH oferece cursos de idiomas focados na extensão da formação de professores e filhos de servidores da rede municipal de ensino acima de 17 anos, nas áreas de Língua Espanhola, Língua Inglesa e LIBRAS. Ao todo, são mais de 241 profissionais da educação que já se formaram no curso de espanhol e que, segundo relato dos próprios professores, ao aprender a língua espanhola, passaram a interagir melhor com os alunos proporcionando um ambiente escolar mais harmonioso refletindo inclusive na qualidade de ensino e aprendizagem de todos os alunos.

**Figura 6** – Formatura dos professores da Semed que fizeram o curso de Língua Espanhola pelo PAH.



Fonte: Cleomir Santos, Assessoria de Comunicação SEMED/ Manaus.

## 3 SALAS DE TRANSIÇÃO

A última ação do conjunto que estamos apresentando – dentro do período entre 2017 e 2019 – foi realizada justamente em 2019, quando a Semed implantou as salas de transição para crianças e adolescentes venezuelanos, que estavam nos abrigos

institucionais mantidos pela Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania (Semasc) e pela Secretaria Estadual de Assistência Social (Seas). Essa atividade foi realizada para servir como um preparatório para os alunos migrantes, principalmente no processo de alfabetização. O projeto contou com a participação de professores indígenas Warao que faziam a mediação com os estagiários da UFAM. A ação garantiu aos alunos venezuelanos uma acolhida mais efetiva e sua inserção no ambiente escolar foi realizado de forma gradativa respeitando suas particularidades.

Essa ação contou com a participação de outros agentes glotopolíticos, tais como: a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e as Aldeias Infantis SOS com a disponibilização de monitores para realizar o acompanhamento junto aos professores e coordenadores na UFAM.

**Figura 7** – Venezuelanos das salas de transição educacional.



Fonte: Cleomir Santos, Assessoria de Comunicação SEMED/ Manaus.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do exposto no decorrer deste artigo, é possível conhecer as ações de políticas educacionais de acolhimento através dos projetos de inclusão linguística dos imigrantes venezuelanos e indígenas da etnia Warao realizadas pela Secretaria Municipal de Educação SEMED/ Manaus.

Outrossim, observa-se que é necessário que haja uma vontade política para apoiar projetos educacionais de inclusão linguística e acolhimento aos refugiados, além de um trabalho sério executado por docentes e agentes glotopolíticos. O comprometimento dos profissionais e a consciência política são de suma importância para que haja políti-

cas educacionais bem-sucedidas.

Para concluir, deixamos registro de que, a partir da série de projetos implementados, novas ações estão sendo desenvolvidas na área educacional voltadas para o ensino da Língua Espanhola no Amazonas, como a propositura do Projeto de Lei 331/2021 que está em tramitação na Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (ALEAM). O PL propõe a oferta da língua espanhola de forma obrigatória não só para o ensino médio como também para as séries iniciais. No momento em que encerramos este artigo, o projeto está em tramitação para apreciação dos deputados e possível aprovação diante do cenário atual. Gostaríamos de dar destaque ainda para o fato de que, no contexto total do Brasil, movimentos de vários Estados estão se articulando em prol da aprovação de leis que ofertam, de maneira obrigatória, o ensino da Língua Espanhola nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

### Referências

ACNUR. **Agência da ONU para Refugiados**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2021/05/17/politicas-publicas-do-brasil-impulsionam-inclusao-de-refugiados-e-migrantes-da-venezuela-mas-desafios-permanecem/>. Acesso em: 30 de ago. 2022.

ARNOUX, E. N. La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. *In: Lenguajes: teorías y prácticas (s/p)*. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”, Secretaría de Educación, GCBA, s/p. 2000. Disponível em: [http://www.academia.edu/24563971/La\\_Glotopol%C3%ADtica\\_transformaciones\\_de\\_un\\_campo\\_disciplinario](http://www.academia.edu/24563971/La_Glotopol%C3%ADtica_transformaciones_de_un_campo_disciplinario). Acesso em: 10 abr. 2018.

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

GOMES, A. dos S. *Ações glotopolíticas relacionadas à implementação do ensino de Língua Espanhola na Rede Municipal de Educação – SEMED/Manaus*. 2019. 104f. (Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras) Manaus: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, 2019. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8195>. Acessado em: 30 de ago. 2022.

LAGARES, X. C. *Qual política linguística? desafios glotopolíticos contemporâneos*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018.

ORLANDI, E. *O político na linguística: processos de representação, legitimação e institucionalização*. *In: ORLANDI, E. P. (Org.)*. Política linguística no Brasil. Campinas: Pontes, 2007. p. 11-18.

SEMED. *Secretaria Municipal de Educação*. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/prefeitura-inaugura-sala-de-transicao-educacional-em-abrigo-de-venezuelanos/>. Acessado em: 30 ago. 2022.

SEMED. *Secretaria Municipal de Educação*. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/noticia/venezuelanos-das-salas-de-transicao-educacional-participam-de-projeto-sobre-cidadania/>. Acesso em: 30 ago. 2022.



**Varia**

# EL GÉNERO ENTREVISTA EN YOUTUBE COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA CORTESÍA LINGÜÍSTICA EN LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Victor Hugo da Silva Coelho<sup>1</sup>

Carlos Cernadas Carrera<sup>2</sup>

**Resumen:** Este artículo tiene como finalidad presentar una propuesta para las clases de español como lengua extranjera (ELE), utilizando el género entrevista en YouTube como herramienta de abordaje de aspectos pragmáticos de la lengua, especialmente la cortesía lingüística. Para ello, se presentan consideraciones sobre cómo se trabaja la dimensión pragmática en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de ELE y cómo se presentan aspectos relacionados a la teoría de la cortesía lingüística, así como conceptos y definiciones sobre las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDICs). De esta forma, a partir de un vídeo de una entrevista de la actriz y cantante mexicana Anahí Portilla, las áreas de la pragmática, de la enseñanza-aprendizaje de ELE y de las tecnologías confluyen, resultando en una propuesta de actividad de enseñanza que puede contribuir al desarrollo de la competencia pragmática de alumnos de español como lengua extranjera.

**Palabras clave:** Pragmática; Cortesía lingüística; YouTube, Español como lengua extranjera.

**Resumo:** Este artigo visa apresentar uma proposta de aula de espanhol como língua estrangeira (ELE), utilizando o gênero entrevista no YouTube como ferramenta de abordagem de aspectos pragmáticos da língua, especialmente a polidez linguística. Para tanto, considerações acerca de como a dimensão pragmática é trabalhada no contexto do ensino-aprendizagem de LE e aspectos relacionados à teoria da polidez

---

<sup>1</sup> Mestrando em Letras: Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Letras (PGGL) da Universidade Federal do Pará (UFPA), instituição em que também graduou-se em Licenciatura em Letras - Língua Inglesa. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com pesquisas relacionadas ao uso de recursos didático-tecnológicos para o ensino de línguas estrangeiras. Atualmente investiga na área de interseção da pragmática e do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, e é membro do projeto de pesquisa “A utilização dos recursos didático-tecnológicos no ensino de espanhol na Amazônia” (UFPA) coordenado pelo Prof. Dr. Carlos Cernadas Carrera.

<sup>2</sup> Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA), instituição onde atua como docente permanente na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Mestre em *Lingüística y sus Aplicaciones*, pela Universidade de Vigo - Espanha e Doutor em Letras pela Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área da Linguística Aplicada, com pesquisas relacionadas com a formação docente e as práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem de línguas adicionais, e na área da Sociolinguística das línguas em contato, especialmente em contextos de diáspora. Atualmente coordena o projeto de pesquisa “A utilização dos recursos didático-tecnológicos no ensino de espanhol na Amazônia” (UFPA).

lingüística são apresentados, além de conceitos e definições sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Dessa forma, a partir de um vídeo de entrevista da atriz e cantora mexicana Anahí Portilla, as áreas da pragmática, do ensino-aprendizagem de LE e das tecnologias se encontram, resultando em uma proposta de atividade de ensino que pode oportunizar o desenvolvimento da competência pragmática de alunos de espanhol como língua estrangeira.

**Palavras-chave:** Pragmática; Polidez lingüística; YouTube; Espanhol como língua estrangeira.

## 1 Introducción

En las últimas décadas son cada vez más frecuentes las reflexiones que tratan de la pragmática en la enseñanza de lengua extranjera (LE). La competencia pragmática, que se refiere al uso de la lengua en contexto, ya se aborda como tema central en diferentes investigaciones, reflexionando sobre su concepto y sobre cómo trabajarla desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de LE. Al fin y al cabo, ¿qué habilidades/competencias un alumno de LE debe poseer para comunicarse de forma eficaz con otros hablantes de aquella lengua fuera del aula en los diversos contextos comunicativos? ¿Es necesario abordar la competencia gramatical para formar estructuras lingüísticas inteligibles en la lengua meta? Sin duda sí. Pero saber en qué situaciones es apropiado utilizar una expresión u otra, qué “rituales” deben seguirse al iniciar una conversación y cómo terminarla agradeciendo, elogiando o disculpándose, de acuerdo con factores socioculturales de un determinado lugar o situación, forman parte de lo que llamamos competencia pragmática de la lengua. Para evitar ruidos en la comunicación en función de estructuras gramaticalmente correctas, pero socialmente inadecuadas, es imprescindible que el profesor trabaje con prácticas que permitan, por medio de actividades, herramientas y estrategias, que los alumnos desarrollen esa competencia.

Por tanto, el objetivo de este artículo es abordar una posibilidad, de las varias existentes, de promover el desarrollo de la competencia pragmática, especialmente con relación a la cortesía lingüística, en los alumnos de español como lengua extranjera (ELE), a través del uso del género entrevista en YouTube dentro del contexto de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDICs).

Para iniciar la reflexión, trazaremos un panorama sobre cómo se aborda la dimensión pragmática en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera hoy y sus implicaciones.

## 2 La pragmática en la enseñanza-aprendizaje de LE

Cuando abordamos la pragmática en lengua materna, esto es, el uso adecuado del código lingüístico de acuerdo con el contexto, entendemos que la competencia

pragmática del hablante puede desarrollarse naturalmente a partir de interacciones sociales sucesivas que se den en un largo período de tiempo. Ya en la enseñanza de una lengua extranjera, esa exposición natural no es posible en el día a día. Por tanto, ¿cómo se planifica el trabajo con estos aspectos y cómo se enseñan en el aula? Algunos autores, como Kasper y Rose (2001) apud Bachelor (2015), sugieren que los alumnos de LE trasladan los conocimientos pragmáticos de su propia lengua materna, una vez que esos conocimientos serían universales. Mucho todavía se discute sobre el asunto y, aunque existan diversas investigaciones que destacan la competencia pragmática como un elemento determinante en una interacción de éxito, se observa que los aspectos pragmáticos todavía se abordan de forma superficial en el aula (BARDOVI-HARLIG; MAHAN-TAYLOR, 2003). A pesar de su importancia para una comunicación eficaz, la pragmática no se suele trabajar de forma profunda en el contexto de LE. Incluso, con frecuencia, es un contenido subestimado en los manuales de enseñanza. Algunas de las razones para esta falta de atención a este contenido serían el tiempo insuficiente de clase, la falta de interés y la inseguridad del profesor en seleccionar e incorporar actividades de enseñanza de pragmática en el aula (CIVELEK, KARATEPE, 2021; SIEGEL, 2016).

A partir de lo expuesto hasta aquí, resulta evidente que saber disculparse o hacer una crítica en LE sin sonar anticuado u ofensivo, por ejemplo, es de extrema importancia para el alumno que aprende aquella lengua. Así, surge una otra cuestión relevante: ¿hasta qué punto es posible enseñar aspectos pragmáticos, como los actos de habla (AUSTIN, 1962), a los alumnos? Busnardo Neto y Él-Dash (2012), en su artículo en el que reflexionan sobre la importancia de trabajar la pragmática en las clases de lengua, explican que algunos teóricos, como Schmidt (1993), creen que no solo es posible enseñar aspectos pragmáticos a adultos, sino que recomiendan el proceso de concienciación pragmática como abordaje pedagógico más adecuado. Para el autor, el simple contacto con estructuras lingüísticas socialmente aceptadas en determinados contextos no es suficiente para que el alumno de lengua extranjera entienda aspectos pragmáticos críticos. El proceso de concienciación pragmática consiste en focalizar la atención del alumno en la representación forma/función y en los trazos contextuales relevantes (SCHMIDT, 1993, apud BUSNARDO NETO, ÉL-DASH, 2012). Taguchi (2015, pp. 35-36) confirma lo que dicen Schmidt (1993) y otros lingüistas aplicados, al revisar 58 estudios realizados en los últimos 30 años acerca de la enseñanza de pragmática en LE y observar que:

- La simple exposición al *input* de la LE no es eficaz para la enseñanza de la pragmática;
- La enseñanza explícita es, generalmente, más eficaz que la implícita. Entre los elementos explícitos más eficaces en la enseñanza-aprendizaje de pragmática en LE están la información metapragmática directa y la práctica de la producción;

- La instrucción explícita con foco en la forma utiliza el metalenguaje llama la atención de los alumnos sobre formas-meta y favorece la práctica controlada de esas formas;
- Los diálogos colaborativos en pareja hacen que los alumnos reflexionen sobre los aspectos metapragmáticos de la lengua, favoreciendo su desarrollo.
- Cuando los alumnos practican consistentemente el procesamiento de reglas pragmáticas al aplicarlas para resolver problemas, aumentan su precisión y fluidez en la lengua.

Además de todos esos puntos discutidos por los autores, el carácter cultural no puede ser desconsiderado cuando hablamos de pragmática. Según Chick (1996), también citado en Busnardo Neto y Él-Dash (2012), los aspectos culturales se relacionan directamente con la competencia pragmática. A fin de cuentas, saber qué es apropiado o inapropiado al hablar, en determinados contextos, guarda relación con la cultura de un determinado lugar. Por tanto, la conciencia pragmática estaría íntimamente ligada a la percepción de las diferencias socioculturales y a un conjunto de habilidades que se podrían llamar “conciencia intercultural”, lo que sería cortés o descortés decir en determinados contextos culturales.

En la próxima sección, discutiremos sobre cómo la teoría de la cortesía lingüística se relaciona con el contexto de la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera.

## **2.1 Abordando la cortesía lingüística en la enseñanza de LE**

La cortesía lingüística comprende las estrategias de las que los hablantes se valen para mantener, preservar y minimizar las amenazas en la interacción comunicativa, con el objetivo de mantener la armonía en las relaciones sociales. De acuerdo con esta teoría, derivada de los trabajos de Goffman (1967), los individuos poseen dos imágenes: una positiva y otra negativa. La primera está relacionada con el deseo de ser apreciado y aprobado, de pertenecer; la segunda, al deseo de privacidad, de no imposición (BROWN; LEVINSON, 1987). Dominar las estrategias de las que los hablantes se valen durante la interacción está relacionado con la competencia pragmática. Entonces, ¿de qué forma estos aspectos pueden abordarse en el aula y promoverse en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera, tanto con el material didáctico utilizado como con la práctica docente y cuáles son los beneficios en el desarrollo lingüístico del alumno en LE?

En lo que respecta a la enseñanza de ELE, habría que abordar las muchas variedades lingüísticas del idioma habladas en todo el mundo, especialmente las del español de América y las del español peninsular. Este artículo centrará su atención en la variedad del español hablado en el México, para sugerir que una actividad que utiliza el género entrevista en YouTube puede propiciar que los alumnos entiendan y examinen los aspectos pragmáticos, especialmente de cortesía lingüística, en esa variedad específica de la lengua española.

Antes de presentar la actividad, en primer lugar, reflexionaremos brevemente sobre las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDICs).

### **3 Tecnologías digitales de información y comunicación (TDICs)**

Las TDICs comprenden tecnologías como ordenadores, tabletas, smartphones, pantallas interactivas, aplicaciones y demás recursos digitales que permiten, por ejemplo, la interacción, distribución, edición de vídeos e imágenes y el intercambio de archivos. Según Anastácio (2021), el profesor ya no puede entenderse como el único detentor del conocimiento, ya que el advenimiento de internet ha permitido que los individuos puedan acceder de manera amplia y universal a cualquier tipo de información. Este acceso a cualquier clase de conocimiento resulta sencillo, pero ser un ciudadano crítico hasta el punto de entender si esas muchas informaciones proceden de fuentes fiables es una competencia que se desarrolla con la mediación de los profesores.

Con este elemento tecnológico cada vez más presente como herramienta de enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo, las nuevas generaciones aprenden de forma distinta. Existen múltiples plataformas de acceso a la información en internet, siendo una de ellas YouTube, la plataforma de vídeos más famosa del mundo. Por ello, por su gran popularidad, se consideró adecuado utilizarla como recurso didáctico para trabajar la cortesía con los alumnos en el aula.

Según un reportaje de la web Terra, con la adquisición de YouTube por parte de Google, en octubre de 2006, lo que antes era un simple sitio web de vídeos con poca visibilidad se transformó en un fenómeno de internet, alcanzando la marca de más de 2 mil millones de usuarios mensuales en todo el mundo. Hoy, además de ser la plataforma de vídeos con más accesos, YouTube es el segundo sitio web más visitado, solo por detrás del propio Google, habiendo contribuido la pandemia causada por el COVID-19 a este mejor posicionamiento en el mercado. Conforme con una investigación de Hubspot, citada en el reportaje del sitio web Terra, las transmisiones en directo tuvieron un crecimiento del 45% en el primer semestre de 2020. La necesidad de pasar más tiempo en casa y la práctica del teletrabajo fueron un factor decisivo para el aumento de la audiencia en YouTube.

Con cifras tan rotundas, las posibilidades de uso de los vídeos disponibles en la plataforma son muchas. Así, en este artículo abordaremos una de ellas: el género entrevista en YouTube como herramienta de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE). Para una reflexión más pormenorizada definiremos, en un primer momento, qué se entiende por género entrevista.

#### **3.1 El género entrevista en YouTube**

En su texto “Géneros textuales: definición y funcionalidad”, Marcuschi (2010) asume la difícil tarea de definir géneros textuales y cómo se pueden utilizar en la ense-

ñanza de lenguas. El autor parte del presupuesto de que es imposible la comunicación verbal sin géneros. A partir de esta visión, género textual se entiende como “[...] los diversos textos materializados que encontramos en nuestra vida diaria y que presentan características socio-comunicativas definidas por contenidos, funciones y composición característica.”<sup>3</sup> (MARCUSCHI, 2010, p. 23). Algunos ejemplos de géneros textuales son una receta culinaria, la bula de un medicamento, una conversación espontánea, la lista de compras, una encuesta policial, una entrevista etc.

Según Hoffnagel (2010), el género textual entrevista, específicamente, se entiende como un género comunicativo, primordialmente oral, que presenta diversas otras posibilidades de géneros (o subgéneros) como la entrevista médica, la entrevista periodística y la entrevista de empleo. No obstante, a pesar de que todos estos eventos posean una característica común marcada por ‘preguntas y respuestas’, la autora destaca los eventos que pueden parecer una entrevista, pero no lo son, pues puede existir una diferencia de objetivos y de naturaleza de los actos practicados. Entonces, ¿cuáles son las características que definen, de hecho, el género entrevista? Algunos autores consideran los siguientes puntos en común:

- a) una práctica de lenguaje altamente estandarizada que implica expectativas normativas específicas por parte de los interlocutores;
- b) su estructura será de ‘preguntas y respuestas’ con, por lo menos, dos individuos implicados;
- c) el papel del entrevistador se caracteriza por abrir y cerrar la entrevista, hacer preguntas, suscitar la palabra del otro, incitar la transmisión de informaciones, introducir nuevos asuntos, orientar y reorientar la interacción;
- c) el entrevistado, una vez que acepta la situación, se compromete a responder y a suministrar las informaciones que se le pidan. (SCHNEUWLY, DOLZ, apud HOFFNAGEL, 2010, p. 196).<sup>4</sup>

Además de todos estos puntos en común en el género entrevista, Hoffnagel (2010) destaca una característica específica de las entrevistas en los medios de comunicación orales y escritos: la audiencia (oyentes, espectadores y lectores). Esta, a pesar de no participar directamente del evento, influye en las preguntas y respuestas que surgen, una vez que entrevistador y entrevistado las formulan con un público específico en mente.

Considerando las características del género entrevista mencionadas, podemos

---

<sup>3</sup> Nuestra traducción. Original: “[...] os diversos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, funções e composição característica”.

<sup>4</sup> Nuestra traducción. Original: “a) uma prática de linguagem altamente padronizada que implica expectativas normativas específicas por parte dos interlocutores; b) sua estrutura será de ‘perguntas e respostas’ com, pelo menos, dois indivíduos envolvidos; c) o papel do entrevistador caracteriza-se por abrir e fechar a entrevista, fazer perguntas, suscitar a palavra do outro, incitar a transmissão de informações, introduzir novos assuntos, orientar e reorientar a interação; c) o entrevistado, uma vez que aceita a situação, é obrigado a responder e a fornecer as informações pedidas. (SCHNEUWLY, DOLZ apud HOFFNAGEL, 2010, p. 196).

observar que, en todo momento, entrevistado y entrevistador interactúan, es decir, sus imágenes positiva y negativa están en juego de acuerdo con la teoría de la cortesía lingüística. Por consiguiente, los individuos se valen de estrategias para que esa interacción sea armoniosa. Se espera que entrevistado y entrevistador se saluden, se despidan y se disculpen, en el caso de que suceda algo, justamente para minimizar amenazas de imagen, conforme preconizan Brown y Levinson (1987), entre otros actos de habla que pueden ocurrir durante la entrevista.

Basado en estas premisas, YouTube surge como medio a través del cual trabajar este género tan rico. El sitio web constituye un acervo ilimitado de distintas entrevistas en diversos idiomas, también en español. Así, este artículo sugiere un modelo de actividad para aplicar en el aula para explotar estos aspectos pragmáticos utilizando el género entrevista en YouTube.

## 4 Metodología

Para sugerir el uso del género entrevista en YouTube como herramienta para la enseñanza de la cortesía lingüística en ELE, esta propuesta se estructura, tomando como referencia a Hedge (2000), en tres etapas: preactividad, actividad y postactividad. La autora detalla cada etapa del siguiente modo: 1) etapa de preactividad, en la que el profesor contextualiza el asunto que se abordará al introducir la temática; 2) etapa de actividad, relacionada con la primera, pero que se centra en que los alumnos reflexionen de forma dialogada, en un primer momento, sobre los aspectos generales contenidos en el vídeo y, posteriormente, sobre aspectos más específicos, como los elementos pragmáticos en él presentes; 3) por último, en la etapa de postactividad, los alumnos deben resumir el contenido presentado y escenificar una representación a partir del vídeo.

### 4.1 Propuesta

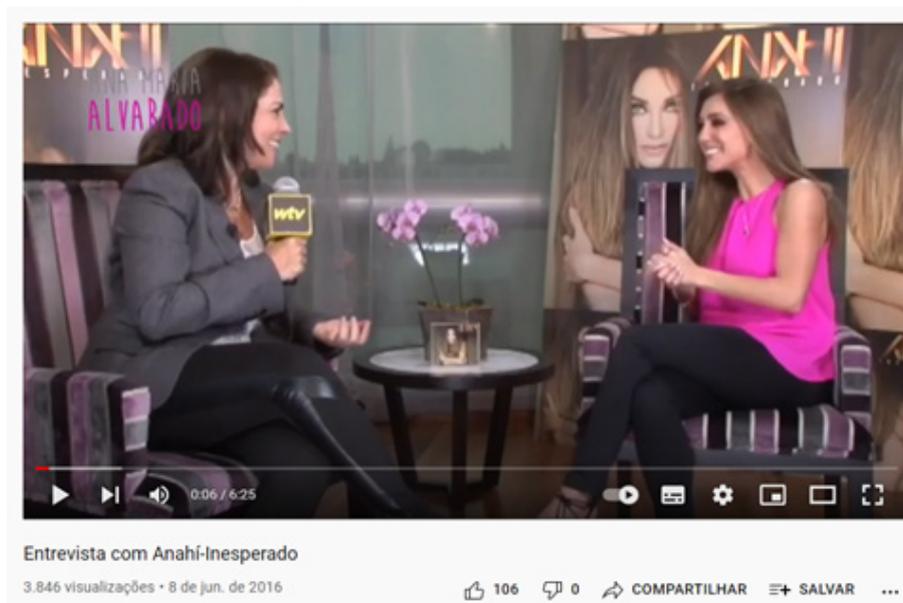
#### 4.1.1 Contexto

La propuesta de actividad para desarrollar la competencia pragmática de los alumnos de ELE consiste en un vídeo de una entrevista en YouTube de la cantante y actriz mexicana Anahí Giovanna Puente Portilla, que inició su carrera en la televisión cuando tenía apenas dos años en el programa infantil *Chiquilladas*. La actriz también participó en telenovelas mexicanas de gran éxito como *Clase 406* y *Rebelde*, serie, esta última, de la que surgió el grupo musical RBD, con el que consiguió fama internacional. Conforme informaciones de la discográfica Universal Music, en un artículo publicado en agosto de 2020, el grupo mexicano RBD fue la banda latino-americana con mayor recaudación de entradas en conciertos y venta de discos a nivel mundial, con más de diez millones de álbumes vendidos en sus cuatro años de existencia (2004-2008). Actualmente, a los 38 años, la cantante y actriz Anahí posee más de cuatro mi-

llones de oyentes mensuales en la plataforma musical Spotify, además de más de ocho millones de seguidores en Instagram.

La artista concedió la entrevista en cuestión en el año 2016, durante la promoción de su segundo álbum de estudio, titulado *Inesperado*. Con base en los conceptos y teorías presentados en este artículo, propondremos, a continuación, un plan de clase para alumnos de ELE de nivel medio y avanzado de una academia lenguas, utilizando el vídeo como herramienta para la enseñanza de la cortesía lingüística.

**Imagen 1** – Entrevista con Anahí



Fuente: RBDeterno (2016).

Participantes: estudiantes de ELE de los niveles medio y avanzado

Número de alumnos: 12

Tiempo: 90 minutos

Local: academia de idiomas

#### **4.1.2 Procedimientos**

**Preactividad (15 minutos):** el profesor iniciará la clase preguntando a los alumnos de qué forma realizan ciertos actos de habla en lengua española y cómo agradecer, elogiar, disculparse etc. El objetivo es que los alumnos apunten expresiones lingüísticas que configuren la realización de cada acto en español, como, por ejemplo: ¿Qué dices cuando quieres agradecer algo a alguien? ¿Cómo elogias a alguien? ¿Qué contestas cuando te elogian a ti? A partir de la respuesta de los alumnos, el profesor preguntará por qué se utilizan ciertas expresiones para realizar esas acciones y qué sucede si no las utilizamos correctamente. Tras una breve reflexión con los alumnos, el profesor dará paso al vídeo.

Actividad (30 minutos): el profesor explicará a los alumnos que verán un vídeo en español y después reflexionarán sobre su contenido, sin dar muchos detalles más en ese momento. Tras la primera visualización, el profesor hará preguntas generales sobre el vídeo: ¿Qué tipo de vídeo es? ¿Qué pasa en el vídeo? ¿Quién es la chica del vídeo? ¿Cuál es el tema del que se habla en el vídeo? Después de responder a estas cuestiones, el profesor formulará preguntas específicas sobre los aspectos pragmáticos presentes en el vídeo, como cuáles son los actos de habla realizados durante la entrevista (agradecer, elogiar, despedirse, entre otros) y qué expresiones utilizan la entrevistadora y la entrevistada para realizar cada acto, teniendo siempre en cuenta las estrategias de cortesía lingüística para mantener una interacción armoniosa sin ruidos o amenazas de imagen. Se visualizará nuevamente el vídeo, ahora pidiendo que los alumnos presten atención a lo que la entrevistadora y la entrevistada dicen, pausándolo si es necesario. El profesor detallará las expresiones utilizadas para realizar los distintos actos de habla y destacará la forma, el grado de formalidad, las variantes y los aspectos culturales relacionados con la cultura hispánica de las expresiones detalladas, ya que ambas, entrevistadora y entrevistada, son mexicanas.

Postactividad (45 minutos): Tras la actividad de análisis del vídeo y la posterior reflexión, los alumnos trabajarán en parejas para realizar la actividad de representación, teniendo que crear un diálogo en el que uno será el entrevistador y el otro el entrevistado. Juntos, reproducirán lo que vieron en el vídeo: una conversación informal sobre algún tema libre, considerando los aspectos pragmáticos de cortesía en el género entrevista con estructura de preguntas y respuestas, actos de habla – agradecimiento, elogio y despedida, entre otros que puedan surgir – siempre reflexionando sobre las estrategias de cortesía para evitar ruidos y amenazas de imagen. Tras la construcción del diálogo en parejas, los alumnos presentarán el resultado a la clase, actuando como entrevistador y entrevistado. Finalmente, se reflexionará sobre si las estrategias de cortesía lingüística utilizadas por cada pareja fueron adecuadas al género entrevista o no.

## 5 Análisis

La presente propuesta de actividad tiene como finalidad evidenciar cómo los conocimientos en las áreas de pragmática y de enseñanza-aprendizaje de ELE, trabajados por medio de las TDICs, pueden contribuir a auxiliar en el desarrollo de la competencia pragmática de alumnos que estudian español como lengua extranjera.

La actividad se estructuró en tres etapas: preactividad, actividad y postactividad (HEDGE, 2000). Ya desde el comienzo de la actividad, los alumnos deben reflexionar sobre los aspectos pragmáticos en ciertos actos de habla y las consecuencias de una elección mal realizada. A continuación, los alumnos ven el vídeo de una

entrevista en YouTube para identificar, con la ayuda del profesor, cuáles son los actos de habla realizados durante el evento comunicativo (agradecer, elogiar, despedirse, de entre otros) y qué expresiones entrevistadora y entrevistada utilizan en español para realizar cada acto, prestando atención especial en la forma de los mismos. Las acciones se justifican a partir del análisis de Taguchi (2015), quien concluyó que la mera exposición a la lengua no es eficaz en la enseñanza de pragmática en la enseñanza de LE. Por lo tanto, preferencialmente, la instrucción debe ser explícita, y de entre los elementos explícitos más eficaces están la información meta-pragmática directa y la instrucción explícita con foco en la forma utilizando el metalenguaje, destacando la formas-meta y favoreciendo la práctica controlada de esas formas.

La postactividad de representación también se justifica en las conclusiones de Taguchi (2015), en las que los diálogos colaborativos en pareja involucran a los alumnos en reflexiones sobre los aspectos meta-pragmáticos de la lengua, favoreciendo, de esa forma, su desarrollo. La utilización del vídeo se justifica en función de que, a través del uso de tecnologías, en este caso específico YouTube, junto con el género entrevista, accesible y más presente que nunca en la modernidad digital del siglo XXI, los alumnos pueden implicarse en la reflexión y producción de diálogos que simulen situaciones en las que deben tener en cuenta la cortesía lingüística, como sucede en el género textual del tipo entrevista. A partir de la actividad propuesta, se instiga a los alumnos a desarrollar la conciencia pragmática citada por autores como Schimdt (1993), además de ser una forma de compensar la tradicional negligencia en el desarrollo de la competencia pragmática respecto a la competencia gramatical (BARDOVI-HARLIG; MAHAN-TAYLOR, 2003).

## **6 Consideraciones finales**

El objetivo de este artículo ha sido fomentar la reflexión teórica sobre la dimensión pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras, sugiriendo un modelo de actividad que pueda promover el desarrollo de la competencia pragmática de los alumnos, especialmente con relación a la cortesía lingüística, en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de ELE, utilizando para ello las ventajas de trabajar con las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDICs). Conforme lo presentado en el transcurso de este trabajo, los profesores pueden valerse de los conocimientos de la pragmática, de la enseñanza-aprendizaje de ELE y de las tecnologías disponibles para proponer actividades interactivas y reflexivas con la finalidad de desarrollar la competencia del uso de la lengua en contexto, recordando siempre que esta propuesta representa solo una de las diversas disponibles y que puede ser trabajada en conjunto con otras que los profesores juzguen pertinentes.

## Referencias

ÁLBUNS de estúdio do RBD regressam às plataformas digitais, a partir do dia 3 de setembro, pela Universal Music México. *Universal Music*, 2020. Disponível em: <https://www.universalmusic.com.br/2020/08/27/albuns-de-estudio-do-rbd-regressam-as-plataformas-digitais-a-partir-do-dia-3-de-setembro-pela-universal-music-mexico/>. Acesso em: 21 dec. 2021.

ANASTÁCIO, Liliane Rezende. Metodologias Ativas x TDIC: entendendo conceitos. *Revista Ponte*, Brasil, 08.03.2021. Disponível em: <https://www.revistaponte.org/post/metod-ativos-e-tdic-enten-concs>. Acesso em: 23 dec. 2021.

AUSTIN, J. *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.

BACHELOR, J. W. Conexión intrínseca entre la pragmática y la gramática. *Educación*, v. 24, n. 47, p. 7-26, 1.10.2015.

BARDOVI-HARLIG, K.; MAHAN-TAYLOR R., *Teaching Pragmatics*. Washington DC; USA. Department of State Office of English Language Programs 2003.

BROWN, P.; LEVINSON, S. C. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987 [1978].

BUSNARDO NETO, J. M.; EL-DASH, L. G. Iniciação na pragmática: reflexões sobre a conscientização pragmática para professores e alunos de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 36, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639312>. Acesso em: 23 dec. 2021.

Estudos de mercado apontam crescimento do YouTube em 2021. *Terra*, 2021. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/estudos-de-mercado-apontam-crescimento-do-youtube-em-2021,cda9cab6d12b434176392e93b76c62c1xx9znlyf.html>. Acesso em: 23 dec. 2021.

CIVELEK, M.; KARATEPE, Ç. A case study on EFL teachers' views on material adaptation for teaching pragmatics. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, v. 23, p. 894-910, jun. 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/352555419\\_A\\_case\\_study\\_on\\_EFL\\_teachers'\\_views\\_on\\_material\\_adaptation\\_for\\_teaching\\_pragmatics](https://www.researchgate.net/publication/352555419_A_case_study_on_EFL_teachers'_views_on_material_adaptation_for_teaching_pragmatics). Acesso em: 13 abril 2022.

GOFFMAN, E. *Interaction ritual: essays on face behavior*. Harmondsworth: Penguin, 1967.

HEDGE, T. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

HOFFNAGEL, J.C. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria; DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 195-208.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria; DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p.19-38.

RBDeterno. *Entrevista com Anahí - Inesperado*. YouTube. 8 jun. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rhJZ3DCzUIw>. Acesso em: 28 ago. 2021.

SIEGEL, J. Pragmatic Activities for the Speaking Classroom. *English Teaching Fórum*. v. 54, n. 1, 2016, p. 12-19

TAGUCHI, N. Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. *Language teaching*, v. 48, n. 1, p. 1-50, ene. 2015. Disponible en: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/instructed-pragmatics-at-a-glance-where-instructional-studies-were-are-and-should-be-going/27F4717D1BF25E6ADA31700D68F8FFE0>. Acceso el: 14 mar. 2022.



# EL “PORTUÑOL” URUGUAYO: DESTINO DE UNA LENGUA DE FRONTERA

Eledis del Milagro García Marengo<sup>1</sup>

**Resumen:** En las ciudades fronterizas entre Uruguay y Brasil se habla un dialecto que los mismos hablantes llaman “portuñol”. Se trata de una variedad del diassistema portugués con un importante nivel de convergencia con el español, producto de una política de sustitución de la lengua minoritaria por la lengua dominante. El presente trabajo examina esta diglosia asimétrica desde una perspectiva histórica que contempla tanto las políticas lingüísticas estatales como así también las iniciativas privadas colectivas de los últimos años. El objetivo del análisis es mostrar los indicadores y los motivos que permiten pronosticar una extinción del portugués uruguayo como lengua de la frontera y su inevitable asimilación a las lenguas dominantes.

**Palabras clave:** Portuñol; Diglosia; Frontera; Política lingüística; Bilingüismo.

**Resumo:** Nas cidades fronteiriças entre Uruguai e Brasil, fala-se um dialeto que os próprios falantes chamam de “portuñol”. É uma variedade do diassistema português com um nível significativo de convergência com o espanhol, produto de uma política de substituição da língua minoritária pela língua dominante. Este artigo examina essa diglossia assimétrica a partir de uma perspectiva histórica que contempla tanto as políticas linguísticas estatais quanto as iniciativas privadas coletivas nos últimos anos. O objetivo da análise é mostrar os indicadores e as razões que nos permitem prever uma extinção do português uruguaio como língua de fronteira e sua inevitável assimilação às línguas dominantes.

**Palavras-chave:** Portuñol; Diglossia; Fronteira; Política linguística; Bilinguismo.

## Introducción

El destino de las lenguas de frontera suele estar signado por la lucha por la supervivencia, siendo, desafortunadamente, muchos los factores que amenazan la continuidad de estas variedades. Por un lado, el carácter eminentemente oral de estas lenguas y su bajo o nulo nivel de normativización las vuelve muy permeables frente al avance de las lenguas hegemónicas con las que suele compartir el espacio territorial. Asimismo, la cercanía geográfica con los centros económicos regidos por lenguas mayoritarias crea la

---

<sup>1</sup> Profesora en Letras, Universidad Nacional de Tucumán. Máster en Gestión Educativa, FLACSO. Abogada, Universidad Nacional de Tucumán. Docente de español como lengua extranjera. Estudiante de la Especialización en Lingüística Hispánica, UNED. E-mail: [eledism@yahoo.com.ar](mailto:eledism@yahoo.com.ar).

necesidad en la población de dominar aquellas lenguas que prometan un mayor acceso a los bienes materiales y simbólicos. Por último, y para el caso particular del Uruguay, las políticas lingüísticas han soslayado la posibilidad de que esta variedad adquiera autonomía propia y pueda evolucionar a estadios más avanzados de estandarización. Por el contrario, la historia de las decisiones estatales en materia lingüística ha oscilado entre la proscripción y la sustitución del portuñol por alguna de las lenguas mayoritarias. Una coyuntura histórica más propicia para la revalorización de las identidades regionales ha permitido el surgimiento de grupos culturales de iniciativa privada, que han logrado visibilizar la cultura y la lengua de la frontera. Sin embargo, y como se mostrará, los esfuerzos no han sido capaces de revertir la situación del portuñol como lengua minoritaria y dominada, evitando su paulatina retirada.

El presente trabajo pretende ser una reflexión en torno a las posibilidades de continuidad del portuñol uruguayo a la luz tanto de las políticas lingüísticas estatales en la región como así también de las iniciativas privadas tendientes a su reivindicación.

En la primera parte de este trabajo se delimitará e intentará conceptualizar el objeto: ¿A qué nos referimos cuando hablamos de portuñol en la frontera brasilero-uruguayo? ¿Con qué categorías describir esta forma dialectal, que es lengua materna de un grupo importante de población asentada al Norte de la Banda Oriental?

Luego se analizará la situación diglósica de la frontera en sus distintas etapas: las políticas asimilacionistas del siglo XIX y primera mitad del XX, la era de la globalización, el Mercosur, el nacimiento de la literatura en portuñol y la realidad de nuestros días.

Por último, a partir de un análisis actual de la realidad lingüística de la frontera uruguayo, se esgrimirán las razones que llevan a pensar en una escisión entre lengua y cultura en la región y en una paulatina extinción del portugués uruguayo.

### **El portuñol uruguayo: un intento de conceptualización**

La extensa frontera entre Brasil y los países hispanohablantes de Venezuela, Colombia, Perú, Bolivia, Paraguay, Argentina y Uruguay es el territorio donde se observan distintos fenómenos de contacto lingüístico. Se suele definir al portuñol como la mezcla entre portugués y español resultado de la convivencia de ambas lenguas en la zona de frontera. Sin embargo, la realidad de la zona fronteriza es mucho más compleja de lo que parece y es necesario establecer algunas precisiones en cuanto a este híbrido lingüístico, llamado portuñol.

Un rótulo homogeneizador como el de *portuñol* incluye en la misma categoría variedades de características muy disímiles que es preciso distinguir. Como afirma Lipski (2017, p. 47), con términos como este (*cover terms*) se agrupan, sin distinción, una variedad de fenómenos lingüísticos que se dan en la frontera, de naturaleza primariamente oral y producidos por individuos con distintos niveles de competencia bilingüe.

En el lenguaje corriente se suele hablar de portuñol para designar dos situaciones sumamente diferentes entre sí. En primer lugar, el término hace referencia a la interlengua de los hispanohablantes en su intento de hablar el portugués. Quien habla portuñol en realidad lo que quiere es hablar portugués, y el resultado es un habla espontánea, simplificada y limitada a circunstancias particulares donde se hace necesaria la intercomprensión. (MARIN, 2004) Es, además, un habla unidireccionada, ya que el término portuñol no se aplicaría al caso de los brasileños que quieren hablar español. Quizás como consecuencia de la preeminencia económica de Brasil por sobre el resto de las naciones sudamericanas o por la fuerte presencia de medios de comunicación brasileños en la zona de frontera, son por lo general los hispanohablantes los que quieren hablar el portugués y no a la inversa. “Brazilians in border regions usually do not speak Spanish, while residents of border communities in Spanish-speaking nations have considerable passive knowledge of Portuguese and use this language (with varying degrees of proficiency) when speaking with Brazilians and under some circumstances also with one another” (LIPSKI, 2017, p. 48). Este portuñol entendido como interlengua es producido por hablantes monolingües y se presenta asimismo en zonas donde el español es no sólo lengua oficial, sino que general entre la población.

En segundo lugar, se conoce como portuñol a una variedad de contacto relativamente estable que es, además, lengua materna de ciertas comunidades. Estos dialectos de frontera, llamados “portuñol” por los mismos hablantes, reciben asimismo los nombres de “fronterizo” o “Dialectos Portugueses del Uruguay” en Uruguay y simplemente portuñol en Misiones. Son, en realidad, formas vernaculares del portugués con muchas interferencias del español, producto, entre otras cosas, de las políticas lingüísticas de los Estados. Sus hablantes, a diferencia del caso anterior, son actualmente bilingües, constituyendo dos “islas” bilingüistas dentro del monolingüismo general a toda la zona fronteriza. En este sentido, Lipski (2017) afirma que, en líneas generales, podemos decir que son muy pocos los hispanohablantes que dominan completamente la lengua portuguesa. Sin embargo, según el mismo autor señala, encontramos dos excepciones a este principio general: el primero es el caso de algunas ciudades de Uruguay y el segundo es el caso de la provincia de Misiones. De manera que encontramos hablantes de portuñol que son bilingües solo en dos regiones particulares. En el resto de la larga franja fronteriza, el monolingüismo constituye la regla.

La primera excepción la constituyen las ciudades uruguayas que antiguamente pertenecían a Brasil y donde hoy se hablan los dialectos portugueses del Uruguay (DPU): Artigas, Rivera, Cerro Largo, Salto y Tacuarembó. A estos dialectos se los llama portuñol, aunque la mayoría de las estructuras provienen del portugués. Esto se debe a que, en el Norte de Uruguay, a lo largo de la frontera con Brasil, el portugués fue la única lengua hablada hasta fines del s. XX, cuando el español fue impuesto por el Estado Uruguayo como parte de una política de planificación lingüística unifica-

dora. El español pasó a considerarse lengua de prestigio mientras que el portugués se redujo a lengua vernácula de las zonas rurales. Esta situación de diglosia se extiende hasta nuestros días: mientras que el portugués se utiliza en el ámbito familiar, el español es la lengua de la vida pública.

Aunque los habitantes de estas ciudades al Norte del Rio Negro son hoy bilingües, esto no siempre fue así. Pedro Rona, quien llamó a este dialecto “fronterizo”, remarcó el hecho de que sus hablantes eran monolingües (CARVALHO, 2003, p. 642). Esto es así ya que el portugués fue desde los inicios la lengua de los primeros pobladores del Norte de la Banda Oriental y no fue recién hasta la independencia del Uruguay, en 1830, cuando el español comienza a ganar terreno, producto de una política monolingüista que se mostró siempre intolerante hacia el portugués. Ana María Carvalho (2003), quien estudia el caso de la ciudad fronteriza de Rivera, señala que los hablantes de esta ciudad fueron durante mucho tiempo monolingües en Portugués Uruguayo o “fronterizo”. Sin embargo, debido a un más fácil acceso a la educación en español y la fuerte presencia de los medios de comunicación brasileros en la zona, la situación de hoy es de un bilingüismo generalizado.

La segunda excepción al monolingüismo de la región es la de la comunidad lusohablante de la provincia de Misiones. Allí, en la franja oriental de la provincia, se habla el portugués como lengua nativa. De entre las localidades en donde se habla el portugués vernáculo (“portuñol” como los propios hablantes lo llaman), destaca la ciudad de El Soberbio, donde este dialecto es el único en todo el ámbito tanto formal como informal. Esto muestra que, a diferencia de las ciudades uruguayas en donde se habla portuñol, en las que se presenta una situación de diglosia con una lengua dominante de prestigio y una lengua de rango inferior, reservada al ámbito familiar, la zona misionera en cuestión se caracteriza por la ausencia de exigencias lingüísticas y por la falta de educación formal tanto en una lengua como en la otra. No hay entre los hablantes del portuñol misionero intenciones de emular al portugués de los medios de comunicación (LIPSKI, 2017, p.47-49). Asimismo, tampoco puede hablarse aquí de una situación diglósica con una lengua dominante y una subordinada. Lipski señala cómo el portugués misionero no ha sido nunca objeto de una campaña de erradicación como parte de una política lingüística estatal, ni sufre la estigmatización del portuñol uruguayo. Como resultado de esto, y comparando las dos formas dialectales, se observa en el portuñol misionero menor cantidad de interferencias de español que las registradas en los dialectos uruguayos, mostrando una mínima convergencia (LIPSKI, 2017, p. 51).

Hecha la primera distinción en el portuñol y circunscribiéndonos al segundo tipo analizado, es decir, a los dialectos portugueses con marcada interferencia del español, hablados en las dos zonas dialectales bilingües de la frontera, conviene preguntarse si este portuñol es una lengua.

El uso de una forma idiomática híbrida, como forma vernácula semiimprovisada de cada día, no da a ésta, indudablemente, el derecho de valor de lengua, pues de ella se espera que esté enraizada en funciones básicas, como por ejemplo el hecho de ser el medio de comunicación entre la madre y el hijo, o en charlas de tipo formal. (WEINREICH, 1976, p. 105).

El portuñol, sabemos, no ha ampliado aún sus funciones más allá de las de lengua vernacular de lo cotidiano. González Roux, quien profundiza en el portuñol de los textos literarios de Fabián Severo, en la ciudad uruguaya de Artigas, define al portuñol del autor como lengua de la afectividad, de la infancia, relegada y murmurada en el ámbito familiar y doméstico. (GONZÁLEZ ROUX, 2020). Por el contrario, la lengua del ámbito público y oficial es el español estándar.

En segundo lugar, para poder hablar del portuñol como nueva lengua híbrida surgida del contacto de lenguas, es necesario, según Weinreich (WEINREICH, 1976) que esta muestre cierta estabilidad y estandarización de sus formas. Nada más alejado del portuñol fronterizo del Uruguay; lo que caracteriza a este dialecto es justamente la ausencia de forma en un campo abierto a la improvisación y la espontaneidad. Son hablas inestables y precarias, libres de toda gramática. Refiriéndose al portuñol del Uruguay, dialecto en que las interferencias del español son más abundantes, señalan Elizaicín y Behares (1980) que los DPU no han superado aún la primera etapa de variabilidad, lo que constituye el rasgo más destacado de las hablas fronterizas del Uruguay. Los autores van aún más lejos y rechazan la posibilidad de que este portuñol llegue algún día a concretar la normalización requerida que la constituiría en una lengua nueva. Una explicación al bajo nivel de gramaticalización de las interferencias del español en el portugués uruguayo sería la proscripción a la que ha sido sometido el portugués, el cual fue confinado al ambiente doméstico, como variedad carente de prestigio.

Por todo lo expuesto, considero que lo que hoy se llama portuñol y se considera lengua materna de algunos grupos poblacionales bilingües, como los mencionados en Misiones y de Uruguay, es una variedad dialectal del diasistema portugués caracterizada por distintos grados de interferencia de la lengua española. Con un grado mayor de convergencia para el caso de las hablas uruguayas y con convergencia casi nula para el caso de Misiones, estas formas dialectales de apariencia mestiza son el resultado de fenómenos socio históricos complejos caracterizados por las transferencias de la lengua dominante a la lengua dominada. La lengua originaria de estas poblaciones fue históricamente el portugués y su población fue durante muchos años monolingüe. Lo que hoy llamamos portuñol es la consecuencia de décadas de proscripción lingüística, cuyo resultado es un híbrido que evidencia en sus formas el avance del español y el retroceso del portugués. Como sugiere Lipski (2017), el hecho de que los propios habitantes de estas zonas llamen a su lengua portuñol, puede ser fuente de confusiones e

interpretaciones erróneas. En efecto, lo que ellos llaman portuñol, es en esencia lengua portuguesa con interferencias hispánicas en distintos grados.

### **Proscripción y estigmatización**

La situación lingüística de las mencionadas ciudades fronterizas puede caracterizarse hoy como diglósica y bilingüe. A partir de la segunda mitad del siglo XIX, y producto de una política que buscaba acabar con el portugués del norte del país, el estado promueve el poblamiento de las tierras luso hablantes ocasionando con ello el contacto entre dos lenguas y culturas. Las principales herramientas de aculturación fueron, por supuesto, la escuela y el exclusivo uso del español en la administración pública. La campaña homogeneizadora trajo paradójicamente como consecuencia el bilingüismo y la diglosia, “efectos secundarios” de la acción de unificación lingüística. “El bilingüismo fronterizo es un resultado extraordinario de la planificación lingüística, un error de planificación debido al carácter tácito y no evaluativo de la misma” afirma Behares (*apud* BARRIOS, 1993, p.184-185).

Casi dos siglos de políticas lingüísticas tendientes a instaurar el monolingüismo castellano no han podido soterrar la lengua portuguesa en la frontera, aunque esta ha retrocedido mostrándose permeable al avance español en todos sus niveles: fonético, léxico y morfosintáctico y dando como resultado esto que hoy los propios pobladores de la frontera han denominado portuñol. No obstante, la campaña unificadora ha logrado dotar a los dialectos fronterizos del estigma de lo mestizo, marca negativa enraizada por siglos en la idiosincrasia de la América Hispana.

Fueron las clases sociales más desfavorecidas las que cargaron con tal estigma pues el acceso a la lengua oficial a través de las instituciones educativas fue más limitado para ellas. La clase media, por el contrario, adquirió rápidamente el español estándar y lo utilizó en casi todas las interacciones sociales públicas.

Alvar (1986) al estudiar el caso de contacto lingüístico entre portugués y español en la frontera colombiana-brasilera observó que los hablantes bilingües de la región, cuya lengua materna es el portugués y que tienen al español como lengua de la escuela, al hablar español lo hacen de forma cuidada y sin contaminaciones, mientras que cuando hablan su lengua materna, el portugués, este da muestras de interferencias de todo tipo. Esta paradoja la explica Alvar por la idea de prestigio que conlleva el español para estos hablantes.

Y es que este colombiano, cuya lengua materna era el portugués, se identificaba con la sociedad a la que pertenecía, y pensaba que era preferible el español, pues con un conjunto de ideas superiores (patria, iglesia, escuela) se había adquirido una identificación con los móviles que condicionan las preferencias, y es la idea de prestigio: nada hay mejor que la propia patria. Entonces aquel hablante escindido, desde las consideraciones lingüísticas ha venido a solidarizarse con uno de

los grupos a los que pertenece (el hispanohablante) y ha abandonado el otro (el lusohablante). (ALVAR, 1986, p. 9).

Las observaciones de Alvar sobre las preferencias de este hablante bilingüe nos llevan a considerar otro aspecto que no puede eludirse cuando se estudian los casos de diglosia. La convivencia de dos lenguas dentro de una comunidad lingüística supone siempre una situación asimétrica en donde las lenguas implicadas no revisten el mismo estatus. En el caso que nos ocupa, el español es parte de representaciones simbólicas que lo asocian al prestigio, a la cultura y al ascenso social. El portuñol, en cambio, es variedad estigmatizada, recluida al ámbito privado por hablantes que sienten que no hablan bien.

Es interesante observar las actitudes lingüísticas de los propios hablantes para con su lengua, lo cual nos remite, a su vez, a una de las características que deben cumplirse, según Weinreich, para poder hablar de nuevas lenguas surgidas del contacto. Es opinión de Barrios (BARRIOS, 2018) que las actitudes lingüísticas de los propios hablantes son un reflejo de las representaciones lingüísticas del portuñol que aparecen en los discursos públicos e institucionales. En este sentido, y a pesar de la aceptación de la heterogeneidad lingüística por parte de los gobiernos en los últimos años, la escuela continúa reproduciendo la idea de que hay que aprender las variedades estándares tanto del portugués como del español para poder hablar mejor. Esta idea se reproduce en las apreciaciones de los propios hablantes.

Ante la pregunta: ¿Cree que la enseñanza del portugués debería ser obligatoria en Rivera? ¿Por qué?, la gran mayoría respondió afirmativamente, con el argumento de que debería hablarse mejor, que no debería mezclarse el español con el portugués o que directamente habría que eliminar el dialecto. (BARRIOS, 2018, p. 208).

Carvalho, quien reniega de la connotación de mezcla presente en la denominación portuñol, pues considera que éste no es más que una variedad del portugués rural con influencia del español, ha estudiado el fenómeno de la incidencia de los medios de comunicación en la percepción y valoración de la propia lengua en una de las ciudades uruguayas de la frontera. Para esta autora, la urbanización y el mayor contacto entre ciudades ha hecho que el portugués “fronterizo” de la zona entre en contacto con los variantes estándares tanto del español como del portugués. Hoy, según Carvalho, el portugués hablado en la ciudad de Rivera observa un *continuum* dialectal que va desde el portugués estándar (como variante de prestigio) al genuino llamado “fronterizo”, que se caracteriza por una fuerte presencia de interferencias del español (variante estigmatizada). (CARVALHO, 2003). En este sentido, Fabián Severo, escritor de Artigas, lo expresa muy bien en su poema “Treinta y dos” (GONZALEZ ROUX, 2020, p. 186):

Yo no quería ir mas en la escuela  
Purque la maestra Rita, de primer año  
Cada ves que yo ablava  
Pidía para que yo repitiera y disía  
*Vieron el cantito na vos del, asín no se debe hablar*  
Y todos se rían de mim,  
Como ella pidía que yo repitiera  
Yo repitía y ellos volvían se ri.

En una entrevista que el escritor afirma:

Yo viví exiliado de mi lengua. Es decir, yo tuve que vivir en lugares donde tenía que sacarme mis palabras y ahí sentía la falta, recién pude completarme cuando volví a mi lengua, pero eso me llevó décadas de exilio lingüístico; porque claro, en tu casa, en tu barrio, hablan de una forma, vos organizaste tu pensamiento de esa forma, sentís de esa forma y te toca vivir en un mundo donde está mal hablar así, está mal hablar de esa forma. Y vos terminás exiliado de la lengua, terminás siendo el Fabián en español, y llega un momento en que ya no puedes vivir lejos del portuñol, del lugar del portuñol.

Y yo creo, y esto es una interpretación, que con mis vecinos pasa algo similar, cuando ellos tienen que cambiar su forma de hablar casi que no son ellos, son otros. Mi madre era una en la intimidad de mi hogar y era otra cuando íbamos a otro ámbito. Además, te limita porque no te animás a ir a otros lugares, Ah no, no, andá vos, Fabi, que vos sabes cómo hablar, decía mi madre. Es un tema complejísimo porque va forjando en nosotros una subjetividad, la subjetividad de la vergüenza, siempre considerás que estás siendo atacado, todo lugar es hostil, donde estés se van a reír, eso va forjando una subjetividad. (CORTÉS, 2021, p.141-142)

### **Mercosur, globalización y el boom de la literatura en portuñol**

En el año 1991 se firma en Asunción el tratado que crea al Mercosur (Mercado Común del Sur), conformado por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. El tratado establece el portugués y el español como lenguas oficiales de la región, dejando fuera a las lenguas de las poblaciones originarias, entre ellas el guaraní, lengua cooficial de Paraguay. El Tratado, por otra parte, hace explícita la intención de difundir en la región la enseñanza de estas dos lenguas, lo cual se materializó en los distintos programas educativos que incluyeron la enseñanza del portugués y el español en los países del bloque.

A un año de firmado el tratado del Mercosur, se publica *Mar Paraguayo* de Wilson Bueno, texto que se considera fundacional en el movimiento de literatura en portuñol que crecerá en los años posteriores. Para el caso particular del Uruguay, se suelen mencionar como pioneros a los escritores Agustín Bisio, con su *Brindis Agreste* (1947) y Olyntho Maria Simoes, con *La sombra de los plátanos* (1950). Sin embargo, esta es una literatura de tipo costumbrista escrita en castellano en donde, sin embargo,

se dejan entrever algunas palabras de origen portugués, las que se escriben siempre entrecomilladas. Es una poesía cuyo interés, desde el punto de vista sociolingüístico, reside en el hecho de registrar, muy tímidamente, algunas expresiones de la zona fronteriza. Sin embargo, no podemos hablar en este caso aun de literatura en portuñol, aunque sí de una voz incipiente que busca mostrar la vida propia de estas ciudades. Las manifestaciones artísticas en portuñol propiamente dicho aparecerán como gesto político en la década de los 90 y dentro de una coyuntura regional propicia que puso el foco en la diversidad cultural.

En el plano lingüístico y educativo el Mercosur implicó la enseñanza del portugués y el español en los estados miembros del bloque. En los países hispanohablantes el portugués pasó a ser asignatura optativa de su currículo y, en el caso de las ciudades fronterizas de Uruguay, a partir del año 2003 se implementaron programas bilingües en las escuelas primarias con el portugués estándar como lengua de instrucción. Se produce así la paradoja señalada por Barrios (BARRIOS, 2003) de que Uruguay comienza a enseñar la lengua que por muchos años había prohibido por considerarla una amenaza a su soberanía nacional. Otro hito fundamental en este paulatino proceso de reconocimiento de los derechos de las minorías lingüísticas se da en 2008 con la Ley de Educación que reconoce por primera vez al portugués del Uruguay como una de las lenguas maternas del país. (ALBERTONI, 2021, p. 414). Un año después, en Rivera se inauguraré la carrera del Profesorado de Portugués cuya primera generación de docentes egresaría en 2012 para desempeñarse en escuelas de la frontera. (NOSSAR TORANZA, 2017)

Si bien es cierto que la política lingüística centrada en la enseñanza solamente de lenguas oficiales continúa desconociendo la realidad lingüística de la frontera, y con ello, contribuyendo a su estigmatización, la realidad es que tanto el Mercosur como las demás iniciativas políticas en Uruguay han abierto las puertas a un proceso de visibilización y valoración de la cultura de la frontera inusitado hasta entonces. En efecto, la política lingüística homogeneizadora que consideró a la diversidad lingüística del país como un problema que se debía eliminar dio un aparente giro a inicios de los 90, cuando el paradigma intelectual comienza a mostrar la riqueza de la diversidad cultural y la necesidad de su respeto y valoración.

Para Elizabeth Jelin (2001), el marco histórico de la globalización dio lugar a dos tendencias coexistentes: una que postulaba la transnacionalización y la caída de las fronteras nacionales y otra, en sentido inverso, de reafirmación de lo local, lo vernáculo y lo étnico, en las que las identidades regionales se visibilizan y reclaman su reivindicación. En esta última tendencia podemos ubicar al movimiento cultural que tiene al portuñol y a la frontera como bandera.

En medio de contextos globalizadores asistimos, no obstante, a un paradójico revival étnico y lingüístico, que Tesouro (1990, p. 23)

interpreta como resultado de la inseguridad que causan en el ser humano las exigencias y expectativas de un mundo globalizado y particularmente complejo. (BARRIOS, 2003, p. 13)

Esta contra fuerza al avance aplastador de la globalización surge encarnada en nuevos actores sociales que cobran gran relevancia en la escena de los 90. Explica Jelin (2001) que hasta los años 70 las posibilidades de transformación se concentraban en el Estado, los partidos políticos y los grupos revolucionarios. El escenario de la globalización, con las nuevas tecnologías de la comunicación, abrió el paso a la aparición de nuevos actores sociales, cuya demanda se atomizó en múltiples campos de acción por fuera de los aparatos estatales y rebasando las vías tradicionales. Por doquier en América Latina surgen grupos de ciudadanos autoconvocados que demandan nuevas reivindicaciones: organizaciones de mujeres, ambientalistas, indigenistas, de consumidores, de derechos humanos, etc. Este es el contexto en el que artistas e intelectuales se lanzan a la lucha en reclamo por los derechos culturales de las minorías.

En esta coyuntura, el portuñol, lengua invisibilizada de la frontera, adquiere forma en la voz de un grupo de escritores que se animan a escribir “como hablan”. Al gesto inaugural de Wilson Bueno con *Mar Paraguay* siguen una serie de obras escritas en portuñol. Escritores como Fabián Severo, Douglas Diegues, Joca Reiners Terrón, Xico Sá, Jorge Kanese, Edgar Pou, Cristino Bogado, entre muchos otros, son valorados por la crítica y estudiados en círculos intelectuales.

En un contexto de creciente producción artística en portuñol, este deja de ser una forma de expresión estigmatizada, para empezar a ser objeto de un nuevo universo discursivo, esta vez proveniente del campo intelectual, que busca revalorizarlo y que reclama para este derechos de ciudadanía y reconocimiento. La década del 2000 inaugura una etapa de visibilización del portuñol como lengua minoritaria de la población de la frontera y como instrumento de representación de una cultura con identidad propia.

Por lo menos en Uruguay, cuando yo publico *Noite nu Norte* y cuando empezamos en 2010 el recital con Ernesto Díaz, músico y compositor artiguense, hubo una refrescada del portuñol. Supongo que han pasado fenómenos parecidos en Brasil y Paraguay con otros autores que escriben en portuñol. (CORTÉS, 2020, p. 137).

Como eco de este suceso se crea en Uruguay en 2015 el grupo *Jodido Bushinshe*, formado por lingüistas, historiadores, sociólogos y artistas. Su objetivo es reivindicar la cultura de la frontera y postular al portuñol como patrimonio cultural inmaterial de Uruguay. Desde que fue creado hasta la actualidad el colectivo *Jodido Bushinshe* se ha mostrado activo en la organización de eventos tendientes a la promoción del portuñol. Ha realizado conferencias, presentaciones artísticas y seminarios. En 2017 el grupo publica el libro: *Jodido Bushinshe. Del hablar al ser. Portuñol como patrimonio cultural*

*inmaterial* en el que varios intelectuales y artistas reflexionan sobre la lengua y la vida en la frontera. Por último, y con la intención de fomentar la creación de obras en portugués, el grupo organiza concursos de dramaturgia y maratones de lectura en portugués, entre otros eventos.

### **Neofalantismo de portugués y mercantilización de las lenguas**

Albertoni (2021) señala cómo el portugués como lengua estigmatizada de la frontera se ha mercantilizado en el marco de la economía globalizada, encontrando un nicho de mercado dispuesto a consumir sus “productos” artísticos como representativos de lo vernáculo o periférico. Surge así en las dos primeras décadas del siglo XXI un movimiento que sale a la búsqueda de lo auténtico, lo telúrico, aquello que no ha sido contaminado por los efectos aplastadores de la globalización. En esta mercantilización de la autenticidad con fines turísticos ocurre que lo que se ofrece es muchas veces una escenificación de prácticas de lenguaje y no estas en su realidad cotidiana. Esta comercialización de la periferia ha abierto, en palabras de Albertoni (2021, p. 418), un territorio de disputas entre los hablantes auténticos y los neo hablantes.

Muchos intelectuales del grupo *Jodido Bushinshe* no tienen al portugués como lengua materna, sin embargo, lo han hecho el objeto de su militancia y han decidido utilizarlo en sus producciones artísticas. Ramallo (2020), a propósito del neofalantismo gallego, afirma que el neohablante es hoy un sujeto reconocido, políticamente relevante, que demanda activamente reconocimiento para su lengua y su cultura. Esta figura surge en contextos de minorización lingüística donde la lengua ha sido reprimida o estigmatizada durante muchos años y como consecuencia de un movimiento global que sale al rescate de las identidades locales. En el contexto que nos ocupa, Albertoni (2021, p. 418) muestra que el perfil del neohablante de portugués es similar al de otros contextos: es una persona educada y de clase media, a lo que habría que agregar que además tiene un posicionamiento ideológico claro.

Contrariamente, el hablante que tiene al portugués como lengua materna sigue siendo parte de una realidad periférica, sin acceso a estos nuevos circuitos de escenificación del portugués y de la cultura de la frontera. La pobreza, la marginalidad y la falta de acceso a los recursos y a los centros de decisiones, sigue siendo la realidad de los pueblos de frontera. A pesar de los intentos por parte del colectivo de artistas e intelectuales de “integrar” al hablante nativo a los proyectos de revitalización, la realidad da muestras de un bajo interés, sino rechazo por parte de este a los eventos que se organizan. Y es que no parece ser una tarea tan fácil deconstruir décadas de estigmatización y transformar la vergüenza en orgullo a partir de la literatura o la música. En la frontera, los hablantes de portugués siguen intentando hablar español o portugués correctamente y el portugués sigue siendo una lengua susurrada al interior de las casas. “A mí me pasa con mucha gente que va a Artigas a estudiar la frontera y me dice: Fabi, no encontré

nadie que hable portuñol, y sí es así...” (CORTÉS, 2020, p. 142)

En referencia a esto, son significativas las conclusiones a las que Carvalho (2003) llega luego de un estudio de la realidad sociolingüística de la ciudad de Rivera. La gran urbanización de los últimos años, sumada a la influencia de los medios de comunicación brasileros, ha aumentado el contacto de la población tanto con las variantes estándares del español como del portugués. Esto ha generado en la comunidad el deseo de hablar un portugués más puro, sin contaminación del español y cuyo modelo es el de la televisión.

### **Destino del portuñol**

En mi opinión, no son pocos los factores que hacen pensar que el portuñol uruguayo, o más técnicamente, el portugués uruguayo seguirá el mismo proceso evolutivo observado en muchas lenguas minoritarias de frontera. La extinción de los dialectos de frontera es, por otra parte, una realidad que se observa en todo el globo a partir de la segunda mitad del s. XX (GRIMALDI, 2017). La realidad actual muestra que, en el plano diastrático, el portuñol continúa siendo la lengua de las clases populares, de la gente mayor y de los campesinos, mientras que, en el nivel diafásico, no ha logrado revertir su situación de informalidad de lengua hablada solo en el ámbito doméstico.

En primer lugar, esto se debe a que el portuñol es un código esencialmente oral cuya gramática no ha logrado entrar aún en una etapa de normativización. La única posibilidad de supervivencia del portuñol en una situación de diglosia, en la que una lengua hegemónica aspira a sustituir a otra, es a través de una normalización lingüística, la que supone no solo normativización de sus usos, sino también ampliación de los mismos a diversas situaciones sociales. La inestabilidad normativa del portuñol se ha debido en mucho, como hemos visto, a la política lingüística de proscripción llevada adelante por el estado uruguayo, pero la situación no ha sido más favorable con la legislación posterior. Si bien, como se dijo, el Mercosur ha sido el marco de una instancia de mayor visibilización de la cultura de la frontera, el discurso de su propuesta lingüística “sigue soslayando, no obstante, el reconocimiento de la diversidad étnica de este país. La fundamentación esgrimida para la inclusión del portugués en estos programas educativos alude básicamente al contexto del Mercosur y no al hecho histórico, sociolingüístico y cultural de que el portugués es la segunda lengua hablada en el Uruguay y la lengua materna de una buena parte de su población”. (BARRIOS, 2003, p. 20). Este hecho ha obstaculizado, si no impedido totalmente, el avance del portuñol hacia una etapa superior de normativización. Para que una lengua minoritaria adquiera dicho estatus normativo es necesario que sea parte de un plan de normalización lingüística, entendida esta como “el conjunto de medidas políticas y sociales dirigidas a lograr una situación equilibrada en el uso de dos o más lenguas coexistentes en un mismo entorno social, proporcionando igualdad de oportunidades en el uso lingüístico

e igualdad de derechos lingüísticos a los hablantes” (DÍAZ, 2018, p. 23-24). Es decir, que la normalización lingüística supondría un cambio de estatus para la lengua que sufre la minorización y ello es posible solo con un marco legal adecuado que contemple la normativización. Dicha aspiración en la planificación lingüística no ha existido nunca en el caso de Uruguay y las pocas iniciativas colectivas de reivindicación del portuñol han sido insuficientes para generar un proceso capaz de dotar a la lengua de normas prescriptivas que regulen su uso.

En segundo lugar, la posición fronteriza y la cercanía geográfica de dos grandes “potencias lingüísticas”, como lo son el español y el portugués, ha hecho muy difícil el sostenimiento de la autonomía del portuñol y la impermeabilidad a las interferencias por parte de aquellas. Por otro lado, la economía de la región se desenvuelve en las lenguas hegemónicas; es obligatorio, por tanto, el manejo de estas para desempeñar cualquier función en la sociedad. Esta realidad la tienen muy en claro los hablantes de portuñol y explica en gran medida su negativa a participar de los eventos organizados por los activistas. Y es que los hablantes de una variedad estigmatizada no perciben como una pérdida de identidad la sustitución de su lengua por otra de mayor prestigio que les abrirá el camino para un eventual ascenso social. Los padres de la frontera quieren que sus hijos aprendan en la escuela a hablar y escribir correctamente la lengua estatal dominante. Fabián Severo explica esto muy bien:

[...] recibo mucha crítica de gente de la frontera que no está de acuerdo con que yo hable así, porque el portuñol no se habla así o porque es un invento, ven en lo que yo hago un ataque, y es normal, ya que yo lo sentía así en otra época de mi vida. La gente siente que me estoy burlando de ellos. Una vez me dijo una profesora de Rivera, ciudad fronteriza al norte de Uruguay: ¿A vos te parece bien burlarte de la lengua como vos lo hacés? Yo entiendo [...] es mejor fingir que no hablamos portuñol, que nuestros padres no son pobres (CORTES, 2020, p. 143).

Por último, el desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación, si bien, por un lado, han acercado el conocimiento del portuñol al mundo (pensemos en los múltiples espacios de discusión y difusión de las producciones en portuñol que existen en la red), por otro no lo han podido salvar del peso aplastante de la homogeneización. Así, la “escenificación” del portuñol en la literatura y la música, muchas veces en boca de neo hablantes y no de hablantes nativos, ha logrado visibilizar una realidad lingüística y una cultura que hasta entonces eran desconocidas. En este sentido, los medios masivos de comunicación han contribuido a su difusión y han creado un verdadero producto cultural de mucho éxito en una coyuntura histórica donde se revaloriza lo autóctono y telúrico. No obstante, la cultura de la frontera presentada como folklore se va escindiendo poco a poco de su lengua, la que no ha podido superar décadas de

estigmatización y ha ido paulatinamente asimilándose a las lenguas hegemónicas. A la labor unificadora del Estado del s. XIX y primera mitad del XX, con su combate a la heterogeneidad lingüística que atentaba contra la soberanía nacional, le sigue la hegemonía de los medios de comunicación, quienes llevan hoy adelante la penetración cultural. En otras palabras, los medios de comunicación le han arrebatado al Estado decimonónico su fuerza reguladora y su función de presión cultural.

### **Conclusión**

Como se ha visto, la lucha por la supervivencia de las identidades regionales con sus lenguas minorizadas muestra una historia que oscila entre la resistencia y la asimilación. Los intentos de rescate y revalorización que se inician en la década de los 90, como respuesta al avance uniformador de la globalización, han dado sus frutos en una prolífica obra artística en portuñol que ha mostrado al mundo una realidad hasta entonces ignorada. No obstante, estas iniciativas no han podido revertir el movimiento de retirada de esta variedad dialectal en favor de las lenguas hegemónicas, las que rigen la vida económica y cultural de la región. En una economía globalizada, la comunidad hablante de portugués uruguayo no ha podido encontrar rédito de ningún tipo en la defensa de su identidad lingüística, mientras que, contrariamente, ha visto en la adopción de las lenguas hegemónicas un canal de ascenso social y un mayor acceso a los bienes materiales y simbólicos.

En la actualidad, cuando los medios de comunicación masiva le han arrebatado a los Estados su función de planificador cultural y cuentan hoy con la prerrogativa de producir y difundir nuevas redes de sentido a las sociedades mediatizadas, esta supervivencia del portuñol uruguayo se hace aún más difícil. La realidad virtual de las redes ha modificado la dinámica tradicional de relacionamiento social y las esferas de participación colectiva. Las nuevas generaciones que se incorporan a dicha realidad difícilmente necesitarán del portuñol como instrumento de comunicación y es muy probable que sientan la necesidad de dominar las variantes estándares de las lenguas hegemónicas de la frontera, así como el inglés, como lengua franca internacional. En esta realidad, la total asimilación de las lenguas minorizadas de la frontera parece ser un destino ineludible, con la salvedad de su supervivencia como producto folklórico mercantilizado.

### **Bibliografía**

ALBERTONI, P. Mercantilización y autenticidad en la frontera uruguayo-brasileña: el portuñol en el siglo XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 60, p. 410-424, 2021.

ALVAR, M. Cuestiones de bilingüismo y diglosia en el español. *El castellano actual en las comunidades bilingües de España*, p. 11-48, 1986.

BARRIOS, G. GABBIANI, B.; BEHARES, L. E.; ELIZAINCÍN, A.; MAZZOLINI, S. Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, v. 13, n. 29, p. 177-190, 1993.

BARRIOS, G. La denominación de variedades lingüísticas en situaciones de contacto: dialecto fronterizo, DPU, portugués uruguayo, portugués fronterizo o portuñol. *Educación y sociolingüística*, n. 6, 2018.

BARRIOS, G. Minorías lingüísticas y globalización: el caso de la Unión Europea y el Mercosur. *Letras*, n. 27, p. 11-26, 2003.

CARVALHO, A. M.; YÁÑEZ, R.; SUÁREZ, L. A. Variation and diffusion of Uruguayan Portuguese in a bilingual border town. In: *Comunidades e indivíduos bilingües. Actas do I Simposio Internacional sobre o Bilingüismo*, 2003, p. 642-651.

CORTÉS, L. G. Verses mixturados on the Uruguayan border: A conversation with Fabián Severo. *Perífrasis: Revista de Literatura, Teoría y Crítica*, v. 12, n. 24, p. 132-146, 2021.

DÍAZ, R. D. A. Lenguas minoritarias y estandarización. *Lenguas minoritarias en Europa y estandarización*, n. 19, 2018.

ELIZAINCÍN, A.; BEHARES, L. Variabilidad morfosintáctica de los dialectos portugueses del Uruguay. *Boletín de filología*, v. 31, n. 1, p. 401-417, 1980.

GONZÁLEZ ROUX, M. A. Y. A. Sin suelo ni lengua: El portuñol como memoria afectiva. Noite un norte dabiánán severo. *Universum (Talca)*, v. 35, n. 2, p. 180-195, 2020.

GRIMALDI, A. O. El ladino, lengua de frontera, entre globalización y tutela cultural. *Transfer: revista electrónica sobre traducción e interculturalidad*, p. 1-15, 2007.

JELIN, E. Los movimientos sociales y los actores culturales en el escenario regional. El caso del Mercosur. In: DE SIERRA, J. et al. *Los rostros del Mercosur*. Eudeba, 2001.

LIPSKI, J. M. La interfaz portugués-castellano en Misiones, Argentina: zona de prueba para la alternancia de lenguas. *Estudios filológicos*, n. 60, p. 169-190, 2017.

LIPSKI, J. M. Portuguese or Portuñol? Language contact in Misiones, Argentina. *Journal of Linguistic Geography*, v. 4, n. 2, p. 47-64, 2016.

MARCOS MARIN, F. De lenguas y fronteras: el espanglish y el portuñol. *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, n. 74, p. 70-79, 2001.

NOSSAR T., K. Políticas lingüísticas para la frontera riverense: ¿oportunidades u obstáculos? 2017. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/10774>.

RAMALLO, F. Neofalantismo y el sujeto neohablante. *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo*, p. 229-265, 2020.

WEINRICH, U. Unilingüismo y multilingüismo. In: *El lenguaje y los grupos humanos*. Buenos Aires: Nueva visión, 1976, p. 81-117.



**“LOS FUSILAMIENTOS DE LA MONCLOA”, POEMA DE MANUEL MACHADO:  
UMA TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA DA REPRESENTAÇÃO  
DA CATÁSTROFE NA MODERNIDADE**

Marcia Romero Marçal<sup>1</sup>

**Resumo:** Nesse artigo analisamos o soneto *Los fusilamientos de la Moncloa*, de Manuel Machado, pertencente a *Apolo. Teatro Pictórico* (1911), livro em que o escritor realiza uma tradução semiótica entre a pintura e a poesia e interpreta a modernidade. O soneto e o livro são, geralmente, objeto de reflexões da crítica que ressalta os procedimentos poéticos ligados à recriação verbal das pinturas, buscando analogias, dessemelhanças, aproximações e distanciamentos neste diálogo intercódigos, dentro das experimentações formais modernistas. Observamos também 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. Assim, o poeta modernista sevilhano testemunha, mediante uma crise e identificação testemunhal, o histórico e o atemporal, o concreto e o simbólico, de que a pintura homônima de Goya está prenhe.

**Palavras-chave:** Los fusilamientos de la Moncloa; Tradução intersemiótica; Manuel Machado; Modernismo; Testemunho.

**Resumen:** En este artículo analizamos el soneto *Los fusilamientos de la Moncloa*, de Manuel Machado, de *Apolo. Teatro Pictórico* (1911), libro en que el escritor realiza una traducción semiótica entre la pintura y la poesía e interpreta la Modernidad. El soneto y el libro son, generalmente, objeto de reflexiones de la crítica que subraya los procedimientos poéticos asociados a la recreación verbal de las pinturas, buscando analogías, desemejanzas, aproximaciones y distanciamientos en este diálogo intercódigos, dentro de las experimentaciones formales modernistas. Observamos asimismo que el poema moviliza elementos de la literatura del testimonio al revelar como el desastre invade el motivo de la representación poética, provoca una crisis en el receptor y convoca un alineamiento entre testimonios, que se manifiesta en el paso de la expresión pictórica a la poética. Así, el poeta modernista sevillano testimonia, mediante una crisis e identificación testimonial, lo histórico y lo atemporal, lo concreto y lo simbólico, que la pintura homónima de Goya contiene.

**Palabras-clave:** Los fusilamientos de la Moncloa; Traducción intersemiótica; Manuel Machado; Modernismo; Testimonio.

---

<sup>1</sup> Professora adjunta do Departamento de Letras do Instituto de Linguagens da UFMT, Curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol e respectivas literaturas. Está vinculada ao PPGEL (UFMT) e ao NDE dos Cursos de Letras da UFMT como membro representante da área de Espanhol.

### **Modernismo e modernidade em Manuel Machado**

Do ponto de vista formal, o Modernismo europeu, em geral, e o hispânico, em particular, se abrem a novas experimentações em contato com diferentes áreas artísticas: a escultura, a música, a pintura. O parnasianismo, por exemplo, infundiu a apreciação da beleza plástica, ao passo que a unidade das artes derivou de uma concepção simbolista (DOMÍNGUEZ, 1994, p. 17). Quanto à perspectiva ideológica, esses procedimentos estéticos estão em conformidade com uma consciência em crise que levou a uma ruptura com os valores morais burgueses, à crítica das normas sociais e culturais estabelecidas e à relativização de todas as verdades e seguranças promovidas pela ciência e pela ordem política administrativa de uma época (SCHULMAN, 1987). A relação entre Modernismo e modernidade foi extensamente estudada na historiografia literária ocidental no século XX. Ao lado de Schulman, dedicaram-se ao tema críticos como Matei Calinescu, Klaus Meyer-Minnemann, Evelyn Picon Garfield, Ricardo Gullón, Saúl Yurkievich, Alfredo A. Roggiano, Max Henríquez Ureña, Peter G. Earle, Gilbert Azam, entre outros. Nesse breve inventário bibliográfico, seria injusto excluir o nome de Federico de Onís, um dos primeiros críticos a ampliar o conceito de Modernismo na sua relação com a realidade histórica e com outras esferas da sociedade. Em 1934, ele assim define o termo quanto a sua realização na cultura hispânica:

es la forma hispánica de la crisis universal de las letras y del espíritu que inicia hacia 1885 la disolución del siglo XIX y que se había de manifestar en el arte, la ciencia, la religión, la política y gradualmente en los demás aspectos de la vida entera, con todos los caracteres, por lo tanto, de un hondo cambio histórico cuyo proceso continúa hoy. (ONÍS, 2012, p. 69)

Desde então, o sentido da literatura modernista ultrapassa os limites de uma escola literária e constitui a manifestação de um espírito de época vinculado a transformações e renovações culturais, sociais e artísticas no período da crise da modernidade.

### **Literatura e pintura: uma relação intersemiótica na obra de Manuel Machado**

Particularmente, a relação semiótica entre literatura e pintura aparece como uma tendência da poesia de Manuel Machado em *Alma* (1900), *Alma. Museo. Los cantares* (1907) e *Apolo. Teatro Pictórico* (1911). *Los fusilamientos de la Moncloa* pertencem a essa última coletânea de sonetos, marcada por um exercício de tradução intersemiótica em que o poeta modernista espanhol procura não somente aproximar a expressão poética da representação pictórica, mas também opera uma interpretação da história moderna através de uma história impressionista das artes plásticas.

Se em *Alma* e em *Alma. Museo. Los cantares*, a conexão entre poesia e pintura era mais vaga e alusiva, em *Apolo. Teatro Pictórico*, há uma experimentação direta e sistemática mediante a qual a linguagem poética procura descrever de maneira subje-

tiva, impressionista e íntima grandes pinturas da história das artes plásticas ocidental. Alguns críticos utilizam o conceito moderno de *Ékfrasis* para pensar o processo mimético realizado por M. Machado nessa fase mais profícua de sua produção poética. É importante observar, entretanto, que esse processo intersemiótico de “transformação da arte visual em forma verbal”, como Diane Chaffee define o termo, segundo Margaret H. Persin (CHAFFEE apud PERSIN, 1989, p. 919), é acompanhado por comentários críticos e explicações didáticas, publicados no livro *La guerra literaria (1899-1914)*, dois anos depois da publicação de *Apolo*, que, de certo modo, remontam à tradição dos *Tratados* de San Juan de La Cruz sobre a composição do *Cántico Espiritual*, ainda que constituam um traço da vontade de reflexão crítica sobre a prática poética própria do Modernismo (YURKIEVICH, 1976, p. 48). À guisa de uma exegese em prosa, o poeta sevilhano nos instrui a respeito da forma de ler, ver, sentir e entender seus poemas pictóricos.

No capítulo segundo do livro citado, *Génesis de un libro*, com o objetivo inicial de apresentar uma análise técnica de um modelo de poesia moderna, Machado (1913, p. 42-43) diz que vai nos mostrar:

cómo se pinta hoy con los versos. Voy a abriros las puertas del taller, cosa que no haría ningún artista del Renacimiento por todo el oro del mundo: Perdonad el desorden en que vais a hallarlo. Abriros la puerta del taller vale tanto en un poeta como franquearos las entradas del corazón y los más recónditos antros de la mente (MACHADO, 1913, p. 42-43).

Dois parágrafos adiante, o escritor espanhol informa que o livro, “escogido por mí entre los míos para esta experiencia, es una corta colección de sonetos sobre las obras maestras de la pintura universal”, e acrescenta:

Lo informan, pues, sentimientos reflejos de arte, doblemente tamizados por el pincel y la pluma. Es flor de estudio y de cultura, grata quizá únicamente a los que saben conocer bien y saben amar grandes obras de mundial renombre a que se refiere. Y la he escogido justamente por eso; porque si no me retrata ni me descubre a mí, - salvo lo que hay de personal en toda transcripción artística -, tienen, en cambio, la ventaja de representar esa transfusión del color a la palabra, tan perseguida por los modernos escritores, esa indelimitación entre las dos artes distintas, que ha sido, a mi entender, tan saludable a los poetas como peligrosa para los pintores. Estas pinturas a pluma, o poesías a pincel, se presentan, sobre manera, a disquisiciones de técnica literaria que vendrán a su tiempo. (MACHADO, 1913, p. 43-44)

Primeiramente, a própria referência à revelação das técnicas modernas, que implicam pintar com os versos, ou seja, criar um efeito visual igual ao da imagem pictórica

com as palavras, é introduzida por M. Machado com a figura da abertura da porta do *taller*, *atelier*, termo próprio das artes plásticas. Pintor e escritor, poeta, equivalem-se no artista ao reunirem o conhecimento de uma técnica e de um ofício por meio dos quais expressam a si próprios e sua visão de mundo. A antiga concepção, que pesava sobre a pintura, desde a Idade Média, rebaixando-a diante da literatura, concernente a sua natureza mecânica, ocupação servil, atividade artesanal, enfim, a sua ligação com o ofício, e não com uma arte *liberal*, própria de um artista culto e letrado como o escritor, parece ter sido apropriada, agora, na apreciação do poeta sevilhano modernista, como uma qualidade que deve estar incorporada à escritura (LICHTENSTEIN, 2005, p. 12). É como se Machado retomasse a frase de Horácio na Epístola aos Pisões, *Ut pictura poesis*, “um poema é como um quadro”, abandonando a longa tradição renascentista que havia invertido seu sentido e a hierarquia de valor a favor da literatura, *Ut poesis pictura*, “um quadro é como uma poesia”, e devolvesse o prestígio à pintura, entendendo que ambas as artes compartilhavam um mesmo processo de gestação. Assim, penetrar no *taller* do pintor ou no do poeta é como entrar nos meandros de sua intimidade. Nessa introdução, aparece uma concepção de permeabilidade e de sintetismo entre as artes ao lado da perspectiva subjetiva da expressão artística, que nasce no Renascimento, se intensifica no Romantismo e se radicaliza no Modernismo.

Na sequência, o autor de *Apolo* insiste no caráter permutável dos instrumentos de trabalho usados nas artes contíguas: *pincel* ou *pluma*, utilizados para criar, segundo o ponto de vista, *pinturas a pluma* ou *poesias a pincel*, não importa, pois as fronteiras movernas entre tais âmbitos só podem oferecer júbilos ou perigos para poetas e pintores.

De modo difuso, o exegeta também indica que se trata de uma transcrição de um sentimento refletido na arte, isto é, sua descrição poética procura captar o sentimento do pintor em seu ato expressivo e representativo, mas, conforme sua consideração, como toda transcrição artística e transfusão verbal, estará imbuída de uma percepção pessoal e subjetiva sobre o olhar do pintor. Esse jogo, a representação da representação, o reflexo do reflexo, produz normalmente uma ambiguidade e um distanciamento em relação ao referente primeiro, à realidade originária, em função da multiplicidade de mediações, o que leva à relativização da verdade histórica. No caso, no entanto, a apreciação dos poemas e o próprio acesso às pinturas através dos mesmos fazem do leitor de *Apolo* um participante da construção mimética dos poemas em relação ao grau de fidelidade ou liberdade da recriação da pintura originária e da realidade-objeto de representação da mesma ao mesmo tempo. Esse processo é destacado por Antonio Mendoza Fillola (2008) ao observar que, em *Apolo*, a intertextualidade condiciona a leitura e a interpretação dos versos de maneira que o autor, provavelmente, encontrava-se consciente da funcionalidade do intertexto para o receptor, isto é, “*la potencial capacidad para establecer posibles asociaciones personales y culturales a través de la percepción y la sensibilidad, evidentes para él como autor y necesarias para estimular la participación del lector*” (FILLOLA, 2008, p. 11). O crítico também enfoca a questão da impossibilidade da cópia descritiva, que se deve à transformação de código (visual

para verbal ou vice-versa), o que conduz o poeta a transmitir suas sensações e emoções ante a contemplação estética da criação pictórica (FILLOLA, 2008, p. 11).

De ahí que la originalidad y el acierto del libro se centre en el comentario poético de las sensaciones percibidas y en el logro de la transcripción verbal de su sensorial lectura personal. Manuel Machado no pretende más que plasmar una poética autorreflexión sobre su sensibilidad receptivo-interpretativa (...) (FILLOLA, 2008, p. 11).

É interessante reparar que o comentário poético das sensações percebidas e a poética autorreflexão sobre sua sensibilidade receptivo-interpretativa se dão também, de distinta maneira, em *Génesis de un libro*, através de um ensaio em que a reflexão literária e a metalinguagem se fundem numa prosa de fina expressão poética. Nele, M. Machado, por um lado, num mergulho diacrônico, justifica os argumentos de Filolla (2008); por outro, vai além, declara a pretensão sincrônica de captar os sentimentos do pintor, de sintonizar com uma espécie de espírito de época e com o papel da arte em cada momento histórico:

Téngase bien en cuenta, sin embargo, que no se trata en este libro de simples transcripciones ó descripciones ajustadas al original pictórico y que tengan como fin la simple evocación del cuadro. Yo he procurado la síntesis de los sentimientos de la época y del pintor, la significación y el estado del arte en cada momento, la evocación del espíritu de los tiempos. Y algo más, la sensación producida hoy en nosotros, insospechable para el autor. En una palabra yo pinto esos cuadros tal como se dan y con todo lo que evocan en mi espíritu; no como están en el Museo, teniendo muy buen cuidado de cometer ciertas inexactitudes que son del todo necesarias á mi intento. Artimañas son estas, si queréis, pero ya os dije que iba á iniciaros en los secretos del taller. (MACHADO, 1913, p. 44)

Na concepção do escritor espanhol, a arte é capaz de revelar o *ethos* de determinada cultura ou de um movimento cultural. Em outras palavras, singularmente, ela testemunha acontecimentos históricos, um modo de vida, códigos morais, representações sociais, um sistema de valores estéticos, costumes, crenças, formas de condutas e comportamentos de uma coletividade. À vista disso, entre os vinte e cinco sonetos que compõem *Apolo*, ele tece comentários analíticos sobre o soneto *La Anunciación*, dedicado ao pintor Fra Angélico, sobre o da *Mona Lisa* de Leonardo da Vinci, o de *Carlos Ven Mühlberg*, pintado por Tiziano Vecelli, o de *El Caballero de la mano al pecho* de El Greco, o de *La infanta María Teresa de España* de Velázquez, o de *Un príncipe de la casa de Orange* de Van Dyck, um sobre David Teniers e, finalmente, acerca de dois sonetos baseados em pinturas de Goya. Antes de tratar, especificamente, das obras do pintor vertidas à poesia, o escritor espanhol discorre a respeito do temperamento

filosófico de Goya, derramado em seu humorismo, acerca de sua originalidade e modernidade, manifestadas no caráter pioneiro e na qualidade inigualável de seu estilo impressionista, *pleinairista* e simbolista, na presença de sua alma e da opinião particular do pintor em suas obras (MACHADO, 1913, p. 63-64).

### ***Los fusilamientos de la Moncloa: do testemunho pictórico ao literário***

Ao abordar *Los fusilamientos de la Moncloa*, o crítico então nos chama a atenção sobre:

la terrible escena de los fusilamientos de la Moncloa con toda su descarnada crueldad, con toda la brutalidad de la muerte á mansalva. Ved esa tremenda fila de los fusiles, perpendicular á la vida, matando apresuradamente, y á racimos, al pueblo madrileño. (MACHADO, 1913, p. 64).

Há nessa nova descrição, mais direta, sucinta e prosaica, uma retomada da fonte real da criação pictórica: a cena dos fuzilamentos; a menção à substância que constitui essa forma de catástrofe: a crueldade crua e a brutalidade da morte certa; a insistência no caráter técnico, preciso, regular da disposição dos fuzis, em fila, paradoxalmente, desenhando uma cruz com os homens vivos, e demonstrando sua velocidade e eficiência quanto ao poder de aniquilamento.

A crítica normalmente ressalta, em suas reflexões em torno de *Apolo*, os procedimentos poéticos ligados à recriação verbal dos quadros, buscando analogias, dessemelhanças, aproximações e distanciamentos neste diálogo intercódigos, marcado, sobretudo, pela influência das experimentações formais modernistas.

Quanto ao conjunto e à unidade das obras selecionadas de *Apolo*, Alfredo Carballo Picazo (1967, p. 108-109), por exemplo, sustenta que existe uma preocupação do poeta em eleger estilos diferentes no panorama da pintura universal com o fim de escapar de uma eventual monotonia no processo de poetização. Para Fillola (2008, p. 8), ao contrário, “*La selección de las obras que motivan el conjunto de poemas de Apolo es una muestra de su personal y cultural esteticismo ecléctico, es decir una producción un tanto dispar y variada.*” (FILLOLA, 2008, p. 8) De qualquer maneira, em ambas as considerações prevalece o critério estético de escolha do poeta, ora concernente às artes plásticas, ora à poesia. Yolanda Coronado Carrillo (2011, p. 13) concorda em parte com Gayton (1975, p. 147 apud CARRILLO, 2011, p. 13), quando o crítico afirma que a fama dos quadros é o critério mais relevante para a seleção de *Apolo*. Discorda, contudo, no que respeita a *Los fusilamientos*, já que, no seu parecer, o fato de tratar-se de um acontecimento importante da história da Espanha e de ser representado por um pintor espanhol contribui fortemente para a eleição do poeta. A descrição reiterativa de M. Machado em *Génesis de un libro*, no entanto, aponta para uma razão de índole diversa. *Los fusilamientos de la Moncloa* parecem significar uma exceção à regra: a história e o desastre invadem o motivo da representação poética, pois, de modo ina-

pelável, provocam uma crise e convocam um alinhamento entre testemunhos que se manifestam na passagem da expressão pictórica à poética.

O quadro *Los fusilamientos de la Moncloa* de Francisco de Goya, também conhecido como *El tres de mayo de 1808*, pintado em 1814, em óleo sobre tela, forma, juntamente com *La carga de los mamelucos* ou *El dos de mayo de 1808*, a representação do *Levantamiento del 2 de mayo de 1808*, em Madri, produzido por uma onda de protestos populares contra a invasão e domínio napoleônicos, de deram origem à *Guerra de la Independencia Española*.

*Los fusilamientos de la Moncloa* reúnem-se com a série *Los desastres de la guerra*, sessenta e quatro chapas de cobre, nas quais Goya testemunha os horrores da guerra: cadáveres e mendigos lotando as ruas, saques, agressão brutal militar, reação violenta da guerrilha, execuções, estupros, etc. (BELMONTE et al., 1983, p. 57). Esta pintura inicia um novo rumo no gênero da pintura histórica, porque abandona os grandes personagens da história, narrados com abundância de detalhes, atuando em algum acontecimento importante, e, ao contrário, retrata homens anônimos, humildes, desesperados, degradados, soldados sem rostos, implacáveis. Ao fim e ao cabo, o maior protagonista se torna, de fato, a brutalidade humana (BELMONTE et al., 1983, p. 55).

O efeito do quadro de Goya sobre o espectador é tão vivo e impactante que muitos comentaristas consideram-no genuinamente um documento histórico (a Escola de *Annales* já tomava as obras artísticas como documentos históricos), que possui a “*convicción como una instantánea fotográfica de cualquier guerra*” (BELMONTE et al., 1983, p. 56). Com efeito, existe um registro do escritor Antonio Trueba, extraído do relato do criado de Goya, Isidro, que se refere ao testemunho do pintor que, acompanhado de seu criado, parte de seu quarto, na casa 9 da Puerta del Sol, de onde podia observar o fuzilamento, e se dirige à Montaña del Príncipe Pío, lugar da execução. Ali, o escritor conta a versão de Isidro, em *noche de luna*, o céu cheio de

negros nubarrones, tan pronto hacía claro como oscuro. Los pelos se me pusieron de punta cuando vi que mi amo, con el trabuco en una mano y la cartera en la otra, guiaba hacia los muertos. [...] Luego sentámonos en un ribazo, a cuyo pie estaban los muertos, y mi amo abrió su cartera, la colocó sobre sus rodillas y esperó a que la luna atravesase un nubarrón que la ocultaba. [...] ¡En medio de charcos de sangre vimos una porción de cadáveres, unos boca abajo, otros boca arriba, éste en la postura del que estando arrodillado besa la tierra, aquél con las manos levantadas al cielo pidiendo venganza o misericordia [...]. (POMPEY, 1945, p. 187).

Por um lado, provavelmente, como afirma Belmonte (1983, p. 55), não importa se Goya tenha realmente observado a cena com uma luneta ou seus vestígios com seu criado *in loco*, ou se nunca a testemunhou, pois ninguém duvida de sua veracidade, fruto do realismo plasmado na pintura. Por outro lado, certamente, Manuel Machado terá se apoiado no relato de Isidro ao compor seu poema. Essa possibilidade é aventada

por Miguel Díez R. e Paz Díez Taboada (2006, p. 390) em seu comentário do poema.

A seguir, reproduzimos a imagem da pintura de Goya e todo o poema para passar à análise:

**Figura 1** – Francisco de Goya, El tres de mayo de 1808,  
Museo Nacional del Prado, Madrid



Fonte: Día (2007).

Los fusilamientos de la Moncloa

Él lo vio...Noche negra, luz de infierno...  
Hedor de sangre y pólvora, gemidos...  
Unos brazos abiertos, extendidos  
en ese gesto del dolor eterno.

Una farola en tierra, casi alumbra,  
con un halo amarillo que horripila,  
de los fusiles la uniforme fila  
monótona y brutal en la penumbra.

Maldiciones, quejidos... Un instante  
primero que la voz de mando suene;  
un fraile muestra el implacable cielo.

Y en convulso montón agonizante,  
a medio rematar, por tandas viene  
la eterna carne de cañón al suelo.

(MACHADO, 1967 [1911]).

O soneto começa com uma frase que anuncia a função testemunhal da pintura de Goya. É essa condição de testemunha da catástrofe que confere ao pintor o poder da palavra em forma de imagem. E é essa condição, recuperada pelo poeta, que funda, portanto, seu ato de testemunho, numa dimensão histórica, clínica e poética, assim como para o pintor, devido à visão do horror. Assim, tal condição e o ato de testemunhar introduzem o poema não só como meio de explicação do sentido da pintura, mas principalmente como forma de alinhamento entre testemunhas da catástrofe.

Shoshana Felman (1998/1999) explica que, embora o testemunho não possa ser retransmitido por outrem, dado que ele constitui um ato solitário, único, paradoxalmente, o contato com a representação artística testemunhal instaura uma realidade que vai além da testemunha, pois cria uma crise no receptor, que articula as dimensões histórica, clínica e poética do testemunho. A dimensão histórica e clínica do testemunho se explicam da seguinte maneira: o testemunho penetra a narrativa cultural contemporânea num momento histórico de crise da verdade, se dá como prática discursiva que se opõe à teoria pura e procura curar uma doença, um trauma, originário do choque, do excesso de realidade contido no horror. Para pensar a dimensão poética do testemunho, Felman (1998/1999) se refere ao verso livre, resultante de um processo inesperado e acidental da poesia moderna, descrita por Mallarmé. O verso livre ocorre de modo similar ao processo acidental e fragmentado do testemunho, segundo Felman (1998/1999). O receptor, em contato com o testemunho, passa por uma crise que mobiliza essas três dimensões e dirige-se a uma posição de alinhamento entre testemunhas da catástrofe, mediante um processo de identificação.

A frase *Él lo vio* repete as palavras *Yo lo vi*, escritas por Goya ao pé de suas gravuras de cobre, pertencentes à série *Los desastres de la guerra* (BELMONTE et al., 1983, p. 57). Miguel d'Ors (2000, p. 71) percebe tal referência. Se em seguida encontramos a perspectiva do poeta, como bem o nota Carrillo (2011, p. 13), não se trata apenas de uma transfusão de códigos, é porque os testemunhos veiculados na crise legitimam a fusão das perspectivas.

As reticências são analisadas por Carrillo (2011, p. 12) como um recurso de pontuação usado pelo poeta para motivar a imaginação. Porém, frases reticentes, a incompletude do significado e a sugestão reportam ao silêncio, ao lacunar, ao indizível, características da literatura do testemunho que postula a impossibilidade ou as dificuldades e os limites da representação da catástrofe mediante a própria representação dos limites e da impotência da linguagem para expressar esse mal testemunhado.

A sucessão de sintagmas nominais adjetivados, separados por vírgulas, e a ausência de verbos formam um fluxo de imagens que, segundo Gayton (1975, p. 59 apud CARRILLO, 2011, p. 13), tem similaridade com a poesia impressionista. Ao buscar as correspondências entre a representação poética e as pinturas de *Apolo, sus inexactitudes*, nas palavras de Miguel d'Ors (2000, p. 71) quem assinala no poema a incorpo-

ração de elementos sensoriais como o sonoro e o olfativo, notando, porém, quanto ao visual, estreita fidelidade com a pintura de Goya. Para d'Ors (2000, p. 71), as expressões *noche negra* e *luz de infierno* guardam uma equivalência perfeita com a imagem do quadro.

A primeira estrofe sugere, contudo, uma impossibilidade de ver inicial. O excesso da situação traumática só pode ser captado e sugerido por indícios que, interligados, simbolizam a catástrofe que se quer representar. Se ele (e/ou o poeta) viu uma *noche negra* e uma *luz de infierno*, não pôde ver nada. *Noche negra* sugere uma escuridão completa; *luz de infierno* remete ao imaginário cristão, ao fogo dos infernos, isto é, significa uma luz que, ao invés de iluminar, provoca tormento, embaralha a visão, uma vermelha luz funesta. Daí os outros sentidos entrarem em ação para guiar a testemunha na impossibilidade de ver.

No primeiro verso, a aliteração e a assonância da letra *n* e da *o* formam, juntas, a palavra *no*, não em espanhol, expressão da perplexidade e da impossibilidade de enfrentar toda a negatividade que se apresenta à testemunha. As últimas sílabas do primeiro e quarto versos também formam o advérbio de negação *no*.

O cheiro do sangue e os gemidos são sentidos pelo olfato e pelo ouvido de modo instintivo, como um animal cego, atordoado, que rastreia a morte. O encontro com o corpo de braços abertos, estendidos - descrição comparativa à de Jesus crucificado, congelado no gesto mitológico da eterna dor<sup>2</sup> -, dá o desfecho trágico ao caminho aflito dos sentidos invadidos por vestígios do desastre. As construções nominais, interligadas por vírgulas, sem verbos, nos informam um momento paralisado, eternizado, congelado na retina. A estrofe conclui com o reconhecimento da eterna dor, aquela causada pelo primitivo ato fratricida humano na disputa por poder e riqueza.

Trata-se de um soneto, conforme os critérios da métrica espanhola, em *endecasílabos*, cujas rimas perfeitas, em sua maior parte ricas e graves, reproduzem o esquema ABBA CDDC EFG EFG. Embora a vogal *e* apareça vinte vezes no primeiro quarteto, sua frequência é irregular em cada verso, ao passo que a vogal *o* se repete com menor frequência, porém regularmente, dezesseis vezes, quatro em cada estrofe. Ao observar como se dá essa insistente assonância, percebemos que a vogal *e*, semicerrada anterior, começa os versos um, dois e quatro da primeira estrofe, enquanto a vogal *o*, semicerrada posterior, termina todos os versos desta mesma estrofe. Também é instigante notar que todas as palavras que finalizam os versos da primeira estrofe – *infierno*, *gemidos*, *extendidos*, *eterno* - possuem a vogal *e*, às vezes também a *i*, precedendo a *o*. Inclusive, o poema começa com a vogal *e* e termina com a *o*, o que nos permite pensar um sim-

---

<sup>2</sup> Susana Hermoso-Espinosa García indica que a figura central do quadro de Goya, a de braços estendidos para cima, nos lembra um crucificado. As marcas nas palmas de suas mãos reforçam essa teoria. Hermoso-Espinosa García conclui que “Con este detalle Goya pretende hacer ver que el asesinato de indefensos es una realidad que se repite una y otra vez, no es una circunstancia propia de esta guerra, sino de todas las formas de crueldad.” (GARCÍA, 2008)

bolismo dos sons que representaria um movimento descendente, de queda infernal (KAYSER, 1970, p. 155).

De modo semelhante, as últimas palavras rimadas alternadamente dos versos da primeira e das demais estrofes, quando combinadas, formam novos sentidos bastante reveladores: *infierno eterno*, *gemidos extendidos*, ou ainda, *gemidos extendidos en el eterno infierno*, por exemplo, traduzem, prolongando *ad aeternum*, a situação nefasta e infável que o poeta espanhol pretende expressar do massacre histórico do 3 de maio de 1808.

O segundo quarteto se centra na imagem da máquina mortífera despersonalizada, quase irreal, que aponta de modo sinistro e inexorável para as vítimas. A grande lanterna, que quase ilumina, emite um halo amarelo horripilante, sob o domínio de uma fila uniforme de fuzis, colocada de forma monótona e brutal na penumbra. A luz do inferno contém uma continuidade sinonímica com o halo amarelo horripilante, pela pouca luminosidade da lanterna, que esconde os algozes na penumbra macabra. As palavras *farola* e *halo* compõem quase uma paronomásia, posto que *farola* contém *faro*. Uma síntese de ambas gera a palavra *falo*, símbolo de poder. A descrição dos soldados franceses não os identifica, sublinhando, ao contrário, a desumanização contida no automatismo maquinal, uniforme e disciplinar de sua disposição. Ainda que os dois primeiros versos do segundo quarteto apresentem verbos de ação, os dois últimos congelam a cena, numa descrição constituída por sintagmas nominais. O hipérbato do terceiro verso põe no centro da construção a fileira de soldados, endurecidos, inflexíveis, irreduzíveis.

A assonância das vogais *a* e *i* compõe a onomatopeia *ai*, expressão vulgar de dor; a aliteração da consoante *f* representa, num simbolismo gráfico, a incisão de algo perfurante. As palavras finais dos versos, combinadas, constituem uma amplificação e intensificação dos significados que a estrofe ressoa: a *penumbra casi alumbra* e a *fila horripila*, isto é, a *fila horripila en la penumbra que casi alumbra*.

O primeiro terceto articula os dois lados da situação atroz: as vítimas e os algozes – visivelmente separadas no quadro de Goya ao lado esquerdo e direito, respectivamente. A cena inicial é retomada como se houvessem passado instantes ínfimos de um tempo infinito, paradoxalmente. Em paralelo a *hedor de sangre y pólvora* e *gemidos*, se aglomeram *maldiciones* e *quejidos*, expressões que instam no sentido auditivo e remetem ao desalento de uma aflição que só espera *un instante*. Então, toda a cena paralisa e congela concretamente; sente-se a ausência de respiração no ar, o silêncio absoluto; todo gesto aguarda a voz de comando que se expressa sem exprimir-se no segundo verso do terceto. No terceiro verso, o frei, após a ordem inexorável do militar, ou simultaneamente, acena o céu, representando, talvez, um gesto de apelo ao desígnio misterioso divino, à sua misericórdia. Porém, como adjetivado pelo poeta, o céu se identifica no poema com um caráter implacável e impiedoso.

Como constata Carrillo (2011, p. 44), Miguel d'Ors (2000, p. 72) não reconhece o frei de Manuel Machado no quadro de Goya. O crítico acredita que a inexatidão do poeta se deve a um empréstimo da tradição iconográfica do tema da pena de morte, em cuja situação estava sempre presente um clérigo para confortar o réu. Outra possibilidade levantada por d'Ors (2000, p. 72) é a de Machado ter-se baseado no quadro *Duro es el paso*, da sessão *Desastres de la guerra*, no qual se representa também uma execução. Em todo caso, Carrillo (2011, p. 44) opõe-se à opinião do crítico e atesta a presença inquestionável do frei de joelhos, olhos abertos, voltados à terra, identificado pela tonsura e o cinto branco. Se, por um lado, o frei do quadro não aponta para o céu, fato que favoreceria as alegações de Miguel d'Ors; por outro, toda a cena do poema parece ultrapassar o momento que a pintura imobiliza, dirigindo-se ao futuro do mesmo. De modo que o frei, identificado pela crítica no quadro de Goya, pode ter sido imaginado pelo poeta, esboçando, posteriormente ao momento cristalizado por Goya, tal gesto de indicar o céu.

Todo o soneto se prepara para a catástrofe final objetivada no segundo terceto. A descrição do extermínio do povo civil madrilenho, que se rebela contra a invasão napoleônica, também se dá de maneira impessoal, atendendo, não obstante, a um dado bastante significativo. A população despreparada, executada friamente pelas tropas invasoras, é designada *eterna carne de cañón*. Em outras palavras, a função sacrificial de Cristo, aludida na primeira estrofe, é retomada aqui, num plano coletivo e social. A *carne de cañón* faz referência ao grupo de baixa posição social, exposto a qualquer tipo de dano, inclusive à morte, no encontro bélico. Esses indivíduos passam por uma despersonalização e uma desumanização ao serem tratados por termos como *montón*, *carne de cañón*. O excerto lírico ressalta, principalmente, o processo de massificação, reificação e degradação dessas pessoas que servem de alimento para o fogo dos canhões do inimigo, eliminadas, eficazmente, em grande número. A alusão ao mito cristão do eterno retorno do sacrifício do homem humilde para purificar e salvar a humanidade por seus pecados se entrecruza com a percepção de um sistema bélico moderno, próximo aos moldes daquele existente na era dos extremos, o século xx, portador de grande poder de destruição, de uma organização racional e burocrática, objetivada na razão do Estado, dentro de práticas e relações impessoais.

O paralelismo entre as últimas palavras, que rimam dos dois tercetos, produz, novamente, sentidos inusitados: *instante agonizante, suene (y) viene, cielo (al) suelo*. A última combinação, *cielo (al) suelo*, remonta ao movimento da queda, da ruína humana. O poema registra, por meio dos corpos indiferenciados, massa homogênea que forma uma amálgama convulsionante e agonizante, alvo de corpos dóceis disciplinados para o genocídio racional e burocraticamente instituído do Estado, um momento histórico fundamentalmente moderno, e o associa, de modo simbólico e inescrutável, a um mito antigo e eterno, o do *pharmakós*, o bode expiatório que se renova e se atualiza na história da humanidade.

### Considerações finais

Ao comentar o quadro de Francisco José de Goya y Lucientes, Susana Hermoso-Espinosa García (2008) aponta que, à esquerda, as vítimas estão divididas em três grupos definidos: os que esperam horrorizados serem fuzilados, os que estão sendo fuzilados e os que já estão mortos no chão, dispostos, respectivamente, de direita à esquerda. Essa disposição procura reproduzir um movimento distendido no tempo: imobiliza-se o presente ao mesmo tempo em que se capta o que aconteceu e o devir.

De modo parecido, o poema de Manuel Machado mobiliza recursos temporais que organizam uma sequência de gestos constitutivos de um acontecimento em si. Há, em sua descrição, uma projeção imaginativa, ligada à penetração no testemunho de Goya, reverberado pelo testemunho de seu criado Isidro. O poema *Los fusilamientos de la Moncloa* relata o desdobramento dos atos perpetrados contra as vítimas do segundo grupo, as que estão sendo fuziladas, e sua reação e destino, isto é, a consequência dos mesmos. O poeta sevilhano retrata o futuro imediato do presente que é imobilizado por Goya. Isso explicaria o gesto do frei erguendo a mão ao céu implacável, antes da ordem derradeira. Mas, nesse caso, aproximar-se do futuro imediato significa, ao mesmo tempo, reencontrar-se com o passado imediato. O acontecimento imediatamente anterior ao fuzilamento desse grupo de homens humildes, civis, consistiu no fuzilamento de um grupo similar de homens do povo, de maneira sistemática, calculada. O absurdo radica no ato idêntico e repetitivo, *ad aeternum*, como ocorre no inferno, “um fogo de penas sem fim”, o “pesadelo infinito” (BOSI, 2003, p. 30). Esse absurdo, contudo, significará um elemento constitutivo da nova ordem militar, racional e administrativamente a serviço de um estado capitalista, patriarcal, racista e classista. Manuel Machado testemunha, alinhado com outras testemunhas graças ao processo de crise e identificação com as mesmas, a singularidade e a generalidade, o histórico e o universal, o imanente e o transcendente, o concreto e o simbólico, de que a própria obra pictórica de Goya está preñe, através, sobretudo, de elementos como os caracteres da noite do fuzilamento, os dos gestos da vítima de braços estendidos e do frei.

Vinte e nove anos depois do testemunho da barbárie, o poeta espanhol, esquecido de suas influências modernistas, lamentoso das interferências intelectuais progressistas europeias, de um *fin de siglo para España tan depresivo y pesimista* (MACHADO; PELMÁN, 1940, p. 103), relembra seu papel patriótico, difusor das histórias e dos heroísmos da gloriosa pátria espanhola, e recita aos ouvintes a homenagem ao ditador Francisco Franco Bahamonde. Em *Horas de Oro*, Machado publica *Tradicción, Blasón de España, Francisco Franco*, poemas citados e lidos em seu discurso de ingresso na Real Academia Española, que testemunham seu alinhamento a um regime político ditatorial que perpetrou, em aliança com a Igreja católica, a oligarquia nacional e a burguesia estrangeira, ao longo de quarenta anos, uma repressão sistemática e um aniquilamento violento de toda e qualquer diferença ideológica que não correspondesse a uma ordem teocrática, patriarcal, racista, classista e burguesa. O último Manuel Machado, infelizmente, esqueceu-se da *eterna carne de cañón al suelo*.

## Referências

- BELMONTE, Isabel, et al. *Protagonistas de la civilización: Goya*. Madrid: Ed. Debate/ Ítaca, 1983.
- BOSI, Alfredo. *Céu, inferno*. São Paulo: Editora 34, 2003.
- CARRILLO, Yolanda Coronado. *El ékfrasis em la poesía de Manuel Machado*. Master of Arts. University of North Texas, Denton/Texas, 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/26932118/El\\_ekfrasis\\_en\\_la\\_poesia\\_de\\_Manuel\\_Machado](https://www.academia.edu/26932118/El_ekfrasis_en_la_poesia_de_Manuel_Machado). Acesso em: 10 jan. 2022.
- DÍA, Juan Diego Caballero el. Los fusilamientos de la moncloa comentar una obra de arte (5). [Blog] *Enseñ-arte: La Historia del Arte para todos*. Disponível em: <https://aprendersociales.blogspot.com/2007/04/los-fusilamientos-de-la-moncloa.html>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- DÍEZ R., Miguel e DÍEZ TABOADA, Paz. *Antología comentada de la poesía lírica española*. Madrid: Cátedra, 2006. [https://www.academia.edu/26932118/El\\_ekfrasis\\_en\\_la\\_poesia\\_de\\_Manuel\\_Machado](https://www.academia.edu/26932118/El_ekfrasis_en_la_poesia_de_Manuel_Machado). Acesso em: 3 jul. 2021.
- DOMÍNGUEZ, Eloy Navarro. El “Museo” de Manuel Machado. *Philologia Hispalensis. Revista de la Facultad de Filología. Universidad de Sevilla*. v. IX, p. 17-32, 1994. Disponível em: <https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/PH/article/view/1879>. Acesso em: 27 jun. 2021.
- D’ORS, Miguel. *Estudios sobre Manuel Machado*. Sevilla: Renacimiento, 2000. Disponível em: [https://play.google.com/books/reader?id=68dlJmlAbyIC&printsec=frontcover&output=reader&hl=pt\\_BR&pg=GBS.PA71](https://play.google.com/books/reader?id=68dlJmlAbyIC&printsec=frontcover&output=reader&hl=pt_BR&pg=GBS.PA71). Acesso em: 12 jul. 2021.
- FELMAN, Shoshana. Educação e crise, ou as vicissitudes do ensino. *Pulsional: Revista de Psicanálise*, São Paulo, ano XI e XII, n. 116-117, p. 9-48, dez. 1998/jan. 1999.
- FILLOLA, Antonio Mendoza. Manuel Machado: Los efectos de la intertextualidad creativa. A propósito de «Apolo Teatro Pictórico» (1910). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/manuel-machado-los-efectos-de-la-intertextualidad-creativa-a-proposito-de-apolos-teatro-pictorico-1910-0/html/>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- GARCÍA, Susana Hermoso-Espinosa. Análisis histórico artístico de Los fusilamientos del 3 de mayo de Goya. *Homines.com Portal de arte y cultura*, 01/05/2008. Disponível em: [http://www.homines.com/arte/fusilamientos\\_3\\_mayo\\_1808\\_goya/index.htm](http://www.homines.com/arte/fusilamientos_3_mayo_1808_goya/index.htm). Acesso em: 3 jul. 2021.
- KAYSER, Wolfgang. *Análise e interpretação da obra literária. Volume 1*. 5ª Edição, Trad. Paulo Quintela. Coimbra: Arménio Amado, 1970.
- LICHTENSTEIN, Jacqueline. O paralelo das artes. In: LICHTENSTEIN, Jacqueline (Org.). São Paulo: Ed. 34, 2005, p. 9-16.
- MACHADO, Manuel. *Alma. Apolo*. In: PICAZO, Alfredo Carballo (Estudio y edición). Madrid: Alcalá, 1967.
- MACHADO, Manuel; PELMÁN, José María. *Unos versos, un alma, una época. Discursos leídos en la Real Academia Española, con motivo de la recepción de Manuel Machado*. Madrid: Ediciones Españolas, 1940.

ONÍS, Federico de. Sobre el concepto de Modernismo, 2012. Disponível em: <https://latinoamericanauno.files.wordpress.com/2012/10/de-onc3ads-federico-sobre-el-concepto-de-modernismo.pdf>. Acesso em: 30 de novembro de 2021.

PERSIN, Margaret H. The Ekphrastic Principle in the Poetry of Manuel Machado. *Hispania*. V. 72, n. 4, p. 919-926, December 1989. Disponível em: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/hispania-0/html/p0000014.htm#I\\_42\\_](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/hispania-0/html/p0000014.htm#I_42_). Acesso em: 05 de julho de 2021.

POMPEY, Francisco. *Goya: su vida y sus obras*. Madrid: Afrodísio Aguado, 1945.

SCHULMAN, Ivan A. *Nuevos asedios al Modernismo*. Madrid: Taurus, 1987.

YURKIEVICH, Saúl. *Celebración del modernismo*. Barcelona: Tusquets, 1976. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/saul-yurkievich-celebracion-del-modernismo.html>. Acesso em 18 de julho de 2021.

