

Políticas linguísticas sobre o ensino de espanhol no Brasil: efeitos do discurso neoliberal

Luisa da Silva Hidalgo¹

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil

Luciana Iost Vinhas²

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil

Resumo: O presente trabalho, ancorado nos princípios teórico-analíticos da Análise de Discurso materialista, tem o objetivo de apresentar um panorama histórico das políticas linguísticas referentes ao ensino de língua espanhola no Brasil, realizando uma discussão sobre o funcionamento discursivo de legislações recentes referentes a essa prática educacional. Observamos os efeitos sócio-histórico-ideológicos na produção dessas políticas, atentando, especialmente, ao período que compreende a publicação da Lei do Espanhol, em 2005, até o movimento FicaEspanhol, mobilizado a partir da revogação da Lei do Espanhol pela Reforma do Ensino Médio, de 2017. Com a reflexão, apontamos para os efeitos do discurso neoliberal na elaboração das políticas de línguas brasileiras, materializado através do apagamento da língua espanhola nos principais documentos que legislam sobre o ensino de línguas no Brasil.

Palavras-chave: Políticas linguísticas; Ensino de Língua Espanhola; Discurso Neoliberal.

Title: Language policies about the teaching of Spanish in Brazil: effects of the neoliberal discourse

Abstract: The present study, anchored in the theoretical-analytical principles of the Materialist Discourse Analysis, aims to present a historical overview of the language policies related to Spanish language teaching in Brazil, conducting a discussion on the discursive functioning of recent legislation regarding this educational practice. We observe the socio-historical-ideological effects in the production of these policies, paying particular attention to the recent period of the Brazilian history, from the publication of the Spanish Language Law, in 2005, to the FicaEspanhol (StaySpanish) movement, mobilized from the repeal of the Spanish Language Law by the High School Reform, in 2017. With this text, we point to the effects of the neoliberal discourse in the elaboration of Brazilian language policies, materialized through the erasure of the Spanish language in the main documents that legislate on language teaching in Brazil.

Keywords: Language policies; Spanish Language Teaching; Neoliberal Discourse.

¹ Doutoranda em Letras na Universidade Federal de Pelotas. E-mail: luisa.hidalgo@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0946-7892>.

² Professora de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: lucianavinhas@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1026-2277>.

Considerações introdutórias

Os diferentes governos responsáveis pela gestão do Brasil em seu período republicano elaboraram políticas concernentes ao ensino de línguas no país. Essas políticas públicas educacionais afetam diretamente a forma como a professora trabalha na sala de aula de ensino básico, e obedecem à maneira como os governos buscam dar concretude à sua identificação ideológica. Na maioria das vezes, o trabalho na sala de aula é regulado pelos saberes superestruturais sem que haja a possibilidade de manifestação daqueles que executam o trabalho no âmbito escolar, instalando um discurso sem reversibilidade, autoritário (ORLANDI, 2006) e não condizente com os processos de gestão democrática.

O presente trabalho, ancorado nos princípios teórico-analíticos da Análise de Discurso materialista, objetiva apresentar um panorama histórico das políticas linguísticas referentes ao ensino de língua espanhola no Brasil e discutir sobre o funcionamento discursivo de legislações recentes referentes a essa prática educacional. Nosso olhar se volta ao período que compreende a publicação da Lei do Espanhol até o movimento FicaEspanhol, mobilizado a partir da revogação da Lei do Espanhol pela Reforma do Ensino Médio.

Trata-se de um trabalho voltado para uma discussão em torno de um arquivo jurídico, composto por documentos que significam a língua espanhola nas escolas brasileiras. Para o desenvolvimento da proposta, tomamos o seguinte entendimento de *política linguística*:

uma política linguística dada resulta das condições históricas das relações entre as línguas num preciso espaço-tempo de práticas. Assim sendo, discutir a instauração de uma política linguística supõe compreender o modo de funcionamento dessa complexidade histórico-linguística, já que é ela que vai constituir as condições materiais de base que vão garantir a tomada de posição das instâncias de poder visando regular as práticas languageiras (MARIANI, 2003, p. 78).

Uma política linguística, então, se constitui como uma “complexidade histórico-linguística”, calcada em relações ideológicas, as quais buscam regular as práticas languageiras a partir de uma determinada posição na luta de classes. Orlandi (2007, p. 08), ao invés de tratar sobre “políticas linguísticas”, prefere falar em “política de línguas”, considerando como pressuposto fundamental a língua enquanto “corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica”. A instalação de um modo de gerenciar as práticas languageiras não se dá destacada de uma configuração sócio-histórico-ideológica.

É importante referir que a concepção de língua, afetada pelo político e em sua incompletude, na perspectiva da Análise de Discurso, não pode ser destacada daquilo que se compreende como discurso. A relação entre língua e discurso é necessária para que exista significação, sendo que o processo de significação não se dá descolado de uma determinação ideológica. Assim, ao se instituir uma política linguística a partir da superestrutura político-jurídico-ideológica, compreende-se que o processo de sua instituição se dá conforme uma configuração política, ideológica e de classe, relacionada à formação discursiva a partir da qual os saberes superestruturais são formulados e colocados em circulação.

Contudo, as políticas públicas se instalam de forma a reproduzir uma objetividade e imparcialidade, regulando aquilo que pode e deve ser uma prática linguageira. Nessas políticas, conforme Nogueira e Dias (2018, p. 28), “há sempre tentativas de recobrimento de sentidos, de se abarcar o ‘todo’ da sociedade, produzindo efeitos de unidade e de totalidade, todavia, conforme Mariani e Dias (2018), é impossível legislar sobre todas as práticas, pois há sempre um resto não significado”. Apesar de aparentar neutralidade, os saberes jurídicos (políticos e ideológicos) reproduzem uma posição relacionada ao Estado burguês, o qual vem alinhado aos saberes dominantes do neoliberalismo, com a escola atuando na reprodução do *mercado-lógico* (NOGUEIRA; DIAS, 2018). Entendemos que o processo de gestão de políticas de língua vem apresentando efeitos dessa dominação, contra a qual é possível resistir.

Para tratar sobre as políticas linguísticas relacionadas ao ensino de espanhol, o texto está dividido em quatro partes. A primeira seção trata sobre os primeiros registros referentes ao ensino de língua espanhola nas escolas brasileiras, percorrendo-se um caminho que começa em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, até 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Na segunda seção, atentamos para as políticas linguísticas do século XXI, observando a Lei do Espanhol e a Reforma do Ensino Médio, para, na seção seguinte, nos dedicarmos à Base Nacional Comum Curricular e ao movimento FicaEspanhol. O percurso termina com uma análise geral dessas políticas, apontando para o funcionamento do discurso neoliberal na gestão de políticas linguísticas na nossa formação social.

Políticas linguísticas sobre o ensino de língua espanhola no Brasil: primeiros registros

Vamos apresentar cinco peças jurídicas que legislam sobre o ensino de línguas na Educação Básica do Brasil, conforme proposto por Rodrigues (2010). O arquivo é composto pelos seguintes documentos: (i) o Decreto Lei nº 4.244, de 1942, ou Lei Orgânica do Ensino Secundário, também chamada de “Reforma Capanema”; (ii) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961; (iii) a LDB de 1971; (iv) a Resolução de 1976; e (v) a LDB de 1996.

O primeiro registro legal sobre o ensino de espanhol no Brasil ocorre no ano de 1919, quando acontece um concurso para professor de espanhol realizado pelo Colégio Pedro II (LABELLA-SÁNCHEZ; BEVILACQUA, 2019). Conforme Guimarães (2011), a cadeira foi criada em reciprocidade ao governo uruguaio que, à época, criara uma cadeira de Língua Portuguesa.

Com relação ao primeiro documento destacado, observa-se a instituição de uma reestruturação da educação brasileira durante o período de gestão do Ministro Gustavo Capanema, na Era Vargas, de 1934 a 1945. Os efeitos de sua gestão no ensino de línguas abrangem, principalmente, a indicação do latim, do francês e do inglês como as línguas estrangeiras do recém-criado ciclo ginásial, ao passo que, nos cursos clássico e científico, amplia-se a oferta para o espanhol e o grego (BRASIL, 1942).

O Decreto Lei nº 4.244 previa o ensino de espanhol nos dois primeiros anos dos cursos clássico e científico. Porém, em 15/04/1942, retira-se a obrigatoriedade do ensino de espanhol do segundo ano desses cursos, sendo substituído pela disciplina de filosofia. Essa substituição opera um apagamento do ensino da língua espanhola naquela legislação. A

obrigatoriedade do ensino de espanhol permanece no primeiro ano desses cursos, sendo sua carga horária menor em relação à carga horária das outras línguas. O lugar conferido ao espanhol é restrito nessa legislação, apontando para um imaginário de língua “fácil” e/ou “parecida” com a língua portuguesa (CELADA, 2002), justificando, de alguma forma, a “desnecessidade” de aprendizado por parte dos brasileiros. Ainda assim, o acontecimento é relevante, pois concerne ao primeiro registro referente ao ensino da língua no Brasil.

Antes de passarmos ao segundo momento, é importante registrar que o ensino de línguas estrangeiras (clássicas ou modernas) naquela conjuntura (primeira metade do século XX), da mesma maneira que a educação formal, era destinado à elite da população brasileira, nas escolas de formação geral (LABELLA-SÁNCHEZ; BEVILACQUA, 2019). A aprendizagem de línguas estrangeiras estava restrita aos estudantes de classe social privilegiada.

O segundo momento diz respeito à publicação da LDB de 1961 (BRASIL, 1961), pelo Presidente João Goulart, quando se observa o apagamento do ensino de línguas estrangeiras e a instituição de três níveis de ensino: pré-primário, primário e médio. A lei tinha o objetivo principal de regulamentar a educação formal nos estabelecimentos de ensino do país (públicos e privados), conforme os princípios da Constituição Nacional (RODRIGUES, 2010). Além disso, pretendia valorizar a educação técnico-profissional. As línguas estrangeiras perfazem o rol de disciplinas optativas do currículo escolar, cuja oferta ficou a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação, recém institucionalizados. O fato de as línguas estrangeiras não constarem na Lei corrobora com a diminuição da sua oferta, apontando para sua pouca relevância na formação dos estudantes.

Segundo Labella-Sánchez e Bevilacqua (2019), mesmo existindo a liberdade de escolha da língua estrangeira (LE) a ser ofertada pelas escolas, o inglês tinha maior preferência na composição dos currículos. As autoras também destacam que, em 1964, o Brasil realizou convênios com a *United States Agency for International Development* (USAID), órgão estadunidense, como um dos efeitos do golpe militar. A aliança almejava o recebimento de auxílios para a realização de reformas na educação pública brasileira em todos os níveis.

A LDB de 1961 produz uma ruptura na memória discursiva presente no arquivo jurídico sobre as línguas estrangeiras no Brasil pelo fato de haver o apagamento do ensino de línguas na legislação educacional brasileira (RODRIGUES, 2012). Em uma perspectiva discursiva, atentamos para esse apagamento através da noção de falta (ERNST, 2009, p. 04), podendo ser relacionada à “ocultação de elementos do interdiscurso de uma dada formação discursiva”. A falta intradiscursiva, referente ao sintagma “língua estrangeira”, aponta para um funcionamento interdiscursivo, havendo a reprodução do discurso dominante sobre o ensino de LE nas escolas, no qual os direitos linguísticos dos alunos do ensino público parecem não figurar. A LDB de 1961 reproduz a desvalorização do ensino de línguas na formação humana, atribuindo maior relevância à formação para o trabalho, como se houvesse uma dissociação entre humanismo e trabalho. Considerando a opacidade da língua, entendemos que o apagamento aponta para um imaginário de desvalorização e desnecessidade do ensino de línguas estrangeiras na escola, uma vez que esse ensino poderia partir da esfera privada.

Em 1971, a Lei nº 5.692 (LDB/1971), é sancionada pelo então Presidente militar Emílio

Médici, ampliando a obrigatoriedade da escola de 4 para 8 anos e separando os níveis de ensino entre 1º e 2º graus. A LDB de 1971 muito se assemelhava à legislação anterior por dar uma relativa autonomia aos conselhos estaduais de educação no que diz respeito à escolha de disciplinas obrigatórias e optativas. Quanto às LE, citamos o seguinte artigo:

Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe (Artigo 8º § 2º, BRASIL, 1971 [grifos nossos]).

A referida Lei retoma o ensino de línguas estrangeiras, ainda que de forma vaga e indeterminada, como aponta Rodrigues (2010). As indefinições começam no início do parágrafo, no qual é mencionada a palavra “qualquer”, um pronome indefinido que estabelece o sentido de indeterminação. Quando se menciona “em qualquer grau”, não se determina qual grau é esse. Trata-se de uma marca linguística que anuncia uma indeterminação discursiva, que mobiliza saberes relacionados à própria indeterminação do ensino de LE no âmbito da legislação, como se se tratasse de um campo do conhecimento não tão importante quanto as disciplinas tradicionais (de formação para o trabalho).

Outro elemento importante do referido artigo é o verbo “poderão”, o qual mobiliza saberes sobre uma possível organização de turmas para o ensino de línguas estrangeiras, não garantindo a obrigatoriedade desse ensino. O artigo da Lei não indica nem determina qual ou quais línguas estrangeiras “poderão” ser ofertadas, trazendo novamente um apagamento. Nesta Lei também há uma indeterminação no ensino da língua estrangeira.

Rodrigues (2010, p. 95) observa a forma como o sintagma “ensino de línguas estrangeiras” é colocado numa relação de coordenação com uma sequência abrangente que inclui “outras disciplinas, áreas de estudo ou atividades”, produzindo um efeito de equivalência entre esses termos. Esse efeito de equivalência, segundo a autora, “evidencia um conflito na própria definição do papel que as línguas estrangeiras devem desempenhar nesse modelo educacional proposto pela LDB de 1971, oscilando entre “disciplina”, “área de estudo” ou “atividade”” (RODRIGUES, 2010, p. 95).

A LDB de 1971, apesar de “reinsere” o ensino de línguas em sua textualidade, acaba por ampliar as indeterminações acerca do tema, pois as indefinições são mais acentuadas que as determinações legais sobre este ensino, remetendo o ensino de línguas estrangeiras a conteúdos extracurriculares não vinculados às disciplinas estudadas nos currículos. Assim, interpretamos que, nesse momento, houve uma reinserção “indefinida” do ensino de línguas estrangeiras, pois ele não se encontra obrigatório nos currículos escolares.

A Resolução nº 58 de 1976 traz uma definição vaga sobre o ensino de línguas (RODRIGUES, 2010, 2012). Essa Resolução foi assinada pelo então Presidente do Conselho Federal de Educação, Padre José Vieira de Vasconcellos: “O estudo de língua estrangeira moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, *recomendando-se* a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam” (BRASIL, 1976, Artigo 1º [grifos nossos]). Apesar de “definir” a obrigatoriedade do ensino de LE moderna no 2º grau, não se determina qual língua deve ser ensinada. Além disso,

em relação ao 1º grau, o emprego do verbo “recomendar” também apresenta uma indeterminação sobre o ensino de línguas, já que não concerne à obrigatoriedade do ensino.

Segundo Rodrigues (2010), o sintagma “língua estrangeira moderna” exclui definitivamente dos currículos escolares as línguas clássicas (latim e grego). A “escolha” da língua estrangeira moderna a ser ensinada nas escolas poderia ser de qualquer língua falada fora do Brasil; porém, a tendência dessa “escolha” seria a de uma língua com maior prestígio enquanto língua veicular (língua franca), ou seja, uma língua utilizada com o objetivo de facilitar o entendimento entre falantes que não compartilham da mesma língua materna.

A tendência de escolha seria a língua inglesa, pois, naquele momento (anos 1970), o inglês já era considerado uma língua franca (língua utilizada em diversas partes do mundo e em várias finalidades), e estava suficientemente instrumentalizada para ser ensinada com uma metodologia específica de ensino de línguas (RODRIGUES, 2010). Quando emprega o termo “instrumentalizada”, a autora se refere ao fato de que, naquele momento, línguas como o inglês estavam didatizadas para determinados fins, como os profissionais, por exemplo. Ainda que com carga horária baixa, os estudantes estariam sendo preparados para um mercado de trabalho que demandaria o conhecimento dessa língua veicular.

Em relação à língua espanhola, nota-se, mais uma vez, a sua falta, já que a indicação da obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna, naquele contexto, pelos motivos já apresentados, apontava para a língua inglesa.

A Lei nº 9.394 (LDB/1996), sancionada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, teve como uma das principais alterações a reunião, no chamado Ensino Básico, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. No que concerne ao ensino de línguas, especialmente à língua espanhola, essa LDB traz as seguintes considerações no Ensino Médio: “*torna obrigatória uma língua estrangeira moderna nos currículos deste nível. Além disso, determina que a escolha dessa língua deve ser realizada pela comunidade escolar e considerando as possibilidades da instituição*” (BRASIL, 1996 [grifos nossos]). Mantém-se a obrigatoriedade do ensino de uma LE no Ensino Médio, ainda que de forma indeterminada.

Destacamos o sintagma “língua estrangeira moderna” no singular: ele indica que será obrigatório o ensino de apenas uma LE, que, de acordo com o já exposto, tende a ser a língua inglesa. Além disso, o fato de a “escolha” dessa língua ser feita pela comunidade escolar amplia a indeterminação sobre a escolha, já que, em nenhum momento, fica explicitado por quem é composta essa comunidade e de que forma esse trâmite é realizado. Além disso, como aponta Rodrigues (2012), as escolhas atribuídas às comunidades escolares, em geral, são feitas pela escola ou pelo próprio Estado, sem consulta à comunidade escolar. Mais uma vez, a língua espanhola está apagada, e as textualidades presentes nas LDB nem mesmo mencionam o ensino dessa língua: só se faz referência a ela em 1942.

A recorrência do sintagma “língua estrangeira moderna” aponta para a inserção da língua inglesa nos currículos, não dando espaço para outras línguas. A instrumentalização do ensino da língua inglesa corrobora essa “escolha”, priorizando-se o trabalho com a língua como instrumento para se atingir um objetivo desconectado de seu aprendizado e vivência amplos, através, por exemplo, do trabalho com a cultura e civilização em que é falada.

Seguindo a perspectiva de Rodrigues (2010), após a breve análise do arquivo jurídico brasileiro sobre o ensino de línguas estrangeiras desse período, entendemos que ocorre o processo de “desoficialização”³ do ensino de línguas estrangeiras, especialmente da língua espanhola, e contribui para um cenário de indeterminação sobre esse ensino. Há, segundo a autora, um processo de “desoficialização” do ensino de línguas e um apagamento em relação ao espanhol. Em nossa interpretação, destacamos a falta (ERNST, 2009) dessa língua na legislação educacional brasileira até 2005, salvo sua breve aparição no Decreto Lei de 1942. A língua espanhola ocupa um lugar de vulnerabilidade nas políticas de ensino de línguas brasileiras, relacionada a um imaginário de desnecessidade de ensino da língua, em função da “proximidade” que tem com a língua portuguesa. Há maior ênfase no trabalho com as disciplinas compreendidas como técnico-científicas, ao invés de se ofertar disciplinas que atendam a aspectos mais amplos da formação humana, sem ser direcionada para uma formação para o trabalho. Essa ausência foi reconsiderada com a publicação da Lei do Espanhol, conforme será discutido na próxima seção deste trabalho.

O ensino de língua espanhola no Brasil no século XXI: a Lei do Espanhol e a Reforma do Ensino Médio

O “corte” criado no presente texto, através da inscrição de uma nova seção, funciona para chamar a atenção para o acontecimento ocorrido em 2005, com a promulgação da Lei do Espanhol (BRASIL, 2005)⁴. Antes da promulgação da Lei nº 11.161/2005, alguns projetos de lei (PL) a respeito do ensino de línguas estrangeiras tramitaram pela Câmara dos Deputados e pelo Senado. Dentre eles, destacamos o PL nº 4.004/1993 (Presidente Itamar Franco-PMDB) e PL nº 3.987/2000 (Deputado Átila Lira-PSB). Esses dois PL impulsionaram a Lei do Espanhol.

O PL 3.987/2000, proposto durante o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, tem influência do contexto sócio-econômico do Mercosul, já firmado como processo de integração econômica no Cone Sul. Rodrigues (2010) refere que, a partir de 1998, os laços com o Mercosul enfraqueceram; porém, nessa época, grandes empresas espanholas chegaram ao Brasil, algumas através da venda de estatais, como, por exemplo, a *Telefônica*, que comprou a Companhia Riograndense de Telecomunicações (CTMR).

Questões políticas e econômicas atravessam os processos de elaboração e tramitação dos PL. Assim, torna-se fundamental tratar sobre as condições de produção dos discursos que, segundo Orlandi (2005), compreendem os sujeitos e a situação, e ocorrem em sentido estrito, referente às circunstâncias da enunciação, e em sentido amplo, incluindo o contexto sócio-histórico-ideológico. Dessa forma, os efeitos de sentido estabelecidos a partir dos PL apontam para um discurso de globalização, no qual a questão da integração econômica com os países

³ O processo de “desoficialização” do ensino de línguas estrangeiras designado por Rodrigues (2010) é iniciado pela LDB/1961 e se materializa na textualidade legal por meio do apagamento de qualquer referência às línguas.

⁴ Rodrigues (2010) trata a promulgação da Lei do Espanhol como um *acontecimento discursivo* (PÊCHEUX [1983] 2015). No entanto, no presente trabalho, não pretendemos avançar sobre essa possibilidade de interpretação da Lei, mas entendemos que, em função dos acontecimentos posteriores à promulgação, como será exposto aqui, não é possível considerar esse acontecimento jurídico como *discursivo*.

hispanofalantes, tanto do bloco do Mercosul quanto da própria Espanha, parece reverberar.

Segundo Rodrigues (2010), o PL n° 3.987/2000, no ano de 2003, teve seu texto definitivo elaborado e, em agosto de 2005, foi aprovado em plenário, para logo ser enviado para sanção do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

O fortalecimento do bloco do Mercosul parece a principal motivação para a sanção da lei, apontando para um processo de capitalização linguística (ZOPPI-FONTANA, 2009, p. 134), entendido pela autora como “um processo que se caracteriza por investir uma língua de valor de troca, tornando-a ao mesmo tempo em bem de consumo atual e investimento em mercado de futuros, isto é, cotando seu valor simbólico em termos econômicos”.

Apesar da aparente motivação econômica, a sanção da lei permitiu uma maior abrangência da língua espanhola nos currículos escolares. Essa promulgação, dentre outras medidas tomadas nos governos Lula e Dilma, privilegiam a integração do Brasil com os outros países da América Latina, principalmente almejando um vínculo econômico, e, de algum modo, o intercâmbio cultural.

Mesmo determinando a oferta da língua espanhola, a Lei (BRASIL, 2005 [grifos nossos]) apresentou contradições, que, à época, podem ter dificultado sua implementação.

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

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

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas *redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos*.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A *rede privada* poderá tornar disponível esta oferta por meio de *diferentes estratégias* que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

O primeiro ponto de deriva possível a partir do enunciado é a própria designação que a Lei n° 11.161/2005 recebeu: Lei do Espanhol. A designação pode provocar efeito de sentido de determinação sobre o ensino da língua, porém, a textualidade não produz esse efeito de determinação, já que, de acordo com seu Artigo 1º, *o ensino de língua espanhola será de oferta obrigatória pela escola e matrícula facultativa pelo aluno*. Dessa forma, pode-se entender que a indeterminação sobre o ensino de línguas, apontada por Rodrigues (2010, 2012), ainda ocorre na textualidade dessa lei, uma vez que a sua matrícula não é obrigatória, mas a oferta é obrigatória. Sendo a matrícula facultativa, o espaço a ser ocupado pela língua espanhola nas escolas ainda parece incerto.

Rodrigues (2012) coloca outro ponto que parece gerar falha e contradição: a disjunção entre o ensino público e o ensino privado, para efetiva implementação da Lei. Indica-se diferentes formas de cumprimento das normativas: em seu Artigo 2º, é colocada a oferta do espanhol na escola pública em *horário regular de aula dos alunos*. A indicação de oferta em horário regular de aulas suscita uma ideia mais concreta da integralização da língua nos currículos, dando-lhe certo status de disciplina tradicional da escola. No entanto, no Artigo 4º, abre-se outras possibilidades de oferta da língua na rede privada, indicando *desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna*. Esse “leque” de possibilidades fortalece o processo de “desoficialização” (RODRIGUES, 2010), pois não obriga a oferta da língua apenas no horário regular de aulas, não integralizando a disciplina na grade curricular “oficial” das escolas e oportunizando uma prática próxima à de centros de línguas, apartando, assim, a disciplina do ambiente escolar.

Apesar de algumas inconsistências, a Lei do Espanhol trouxe essa língua para o espaço escolar, pois, no momento em que sua oferta se torna obrigatória, ganha um “lugar” efetivo nesse espaço. A demanda de professores de espanhol na Educação Básica aumentou, e, conseqüentemente, a busca pela formação universitária na área cresceu. No entanto, apesar desse avanço, a Lei do Espanhol foi revogada pela Lei nº 13.415/2017.

Essa Lei concerne à Reforma do Ensino Médio, uma das medidas tomadas no governo do então Presidente Michel Temer. Com relação a essa reforma, podemos afirmar que as discussões sobre possíveis reformulações nos currículos do Ensino Médio existem há alguns anos. Segundo Silva e Krawczyk (2015), em 2012, o PL nº 6.840, de autoria do então deputado federal Reginaldo Lopes (PT-MG) começou a ser discutido em uma Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio.

Silva e Krawczyk (2015) explicam que, de acordo com o autor do requerimento da Comissão Especial que foi criada para a discussão do tema, o Ensino Médio oferecido naquela conjuntura aos jovens brasileiros não correspondia a suas expectativas, principalmente no que tange à inserção na vida profissional.

Com relação ao processo de produção do texto da Lei, é importante pensar sobre as condições sócio-históricas de produção que determinaram sua elaboração, o qual surge, primeiramente, como uma Medida Provisória (MPV). Em 22 de setembro de 2016, foi instituída a MPV nº 746, e, em 23 de setembro, publicada no Diário Oficial da União. A MPV, editada pelo Presidente em caráter de urgência, emerge em um período de turbulência política no Brasil, após o impedimento arbitrário da Presidenta Dilma, ocorrido em abril.

A rapidez com que a Reforma do Ensino Médio⁵ foi instituída chama a atenção, uma vez que um tema complexo e caro a vários setores da sociedade foi instaurado através de uma MPV, o que não parece ser algo comum no que se refere a uma Lei que traz severas alterações à LDB de 1996 e que modifica o currículo desse nível. Além de “reformular” o ensino, a MPV, que logo se converteu na Lei nº 13.415/2017, também traz efeitos ao Ensino Fundamental.

A fim de buscar possíveis respostas para a urgência de implementação dessa MPV, que

⁵ Na época da implementação da Lei da Reforma do Ensino Médio (ano de 2016) houve um movimento de resistência estudantil intitulado “Ocupa”, o qual se opunha contundentemente à Reforma do Ensino Médio.

logo converteu-se em Lei, chamamos a atenção para outras medidas tomadas pelo Governo Temer que, ao nosso ver, reproduzem os rituais próprios da gestão democrática, mas aprovam medidas impopulares, que não condizem com a democracia representativa. Tais medidas são a Reforma Trabalhista e a PEC 95/2016, conforme aponta Ferretti (2018). A primeira tem como base a “flexibilização” das relações trabalhistas, alterando diversos artigos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); a segunda, conforme Ferretti (2018), institui um Novo Regime Fiscal que “congela” investimentos referentes às despesas primárias do país (incluindo a Educação) por 20 anos, a partir de 2017. Cabe salientar, ainda, que o Governo Temer fez o possível para aprovar a “Reforma da Previdência”. Tal Reforma não foi aprovada pelo Governo Temer, obtendo aprovação no Governo Bolsonaro no ano de 2019.

Essas medidas apontam, segundo nossa interpretação, para a reprodução do discurso neoliberal em nossa formação social capitalista, coadunando-se com a Reforma do Ensino Médio. Ianni (2001 apud Silva, 2016, p. 03) afirma que o projeto neoliberal para as sociedades “sempre privilegia a propriedade privada, a grande corporação, o mercado livre de restrições políticas, sociais ou culturais, a tecnificação crescente e generalizada dos processos de trabalho e produção, a produtividade e a lucratividade”. Com base nessa afirmação, podemos compreender que as medidas são determinadas pelo discurso neoliberal. Uma característica bastante apontada em relação às reformas e medidas do Governo Temer é a chamada “flexibilização”, seja nas relações de trabalho, no caso da Reforma Trabalhista, seja no currículo do Ensino Médio, no caso da Reforma do Ensino Médio. A “flexibilização”, nessas duas medidas, remete-nos a características próprias ao neoliberalismo, uma vez que esse funcionamento político-econômico privilegia o individualismo, a competitividade e o “autoempreendedorismo” (com mínima intervenção do Estado): esse discurso da flexibilidade, segundo Nogueira e Dias (2018, p. 29-30), “fortemente presente no projeto de reforma do ensino médio e também na BNCC, pela abordagem por competências, estaria assim, num outro polo, colocando a rigidez ao educador, que deveria seguir manuais e aplicar técnicas e avaliar conjuntos de competências”.

Com isso, conforme abordam as referidas autoras, “a Educação está se constituindo em uma articulação mais direta com o mercado e suas regras de competitividade internacionais, sendo o Estado o legitimador dessa articulação” (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 32). A flexibilização, apesar de produzir o efeito de sentido de aparente liberdade do sujeito frente às suas escolhas, ao ser colocada em circulação pela identificação ao discurso neoliberal, está em relação parafrástica com os saberes próprios desse discurso; em função disso, não se tem uma “flexibilização”, mas, na verdade, uma “amarração” à lei que regula o capital na versão neoliberal das relações de produção, a qual fortalece os detentores dos meios de produção e enfraquece a força de trabalho. “Flexibilização”, então, está em relação parafrástica com “dominação”, “dependência”, e “falta de escolha”. Podemos, assim, compreender que se configura, na formação social brasileira atual, uma formação discursiva neoliberal, a qual, cada vez mais, ganha força e se posiciona como formação discursiva dominante, determinando aquilo que *pode e deve ser dito* por uma posição política, ideológica e de classe que se identifica com a manutenção das relações de exploração capitalistas.

A reforma trabalhista “flexibiliza” as relações de trabalho, fragilizando direitos trabalhistas e “desburocratizando” contratações, facilitando a livre circulação do capital. No caso da Reforma do Ensino Médio, dentre outras questões, está a “flexibilização” curricular, na qual os alunos, através da escolha de itinerários formativos, elencam disciplinas a partir de suas possíveis preferências e pretensões de futuras carreiras profissionais.

A PEC 95/2016, ao “congelar” os investimentos em saúde, educação e habitação, também reproduz tal discurso, diminuindo gradativamente a responsabilidade do Estado para com a garantia dos direitos sociais do cidadão e, com isso, precarizando os serviços públicos. A Reforma do Ensino Médio, junto a essas medidas, também reproduz esse discurso⁶. Nas justificativas dos dirigentes do Ministério da Educação (MEC) para a urgência da aprovação da Reforma do Ensino Médio, surgem algumas características que configuram a formação discursiva neoliberal. Conforme Motta e Frigotto (2017, p. 357-358 [grifos nossos]),

Segundo dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o *crescimento econômico*. E a educação, principalmente a *educação profissional*, é um fator importante para a retomada do *crescimento econômico*, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a *produtividade*. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de *competitividade* do Brasil no *mercado internacional*: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no *mundo do trabalho*, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar.

Há uma demasiada preocupação do MEC com questões econômicas. A educação com um caráter humanista parece ficar de lado nessa justificativa. Os sintagmas destacados parecem próprios daquilo que pode ser formulado por uma posição neoliberal, apontando para um imaginário de educação de forma utilitarista, em que um ensino mais tecnicista é o ideal. Pensar na Reforma do Ensino Médio com o intuito de “destravar” as barreiras que impedem o crescimento econômico (expressão reiterada no texto), potencializar a produtividade e elevar a competitividade do Brasil no mercado exterior nos leva a pensar que a Reforma não possui preocupação com os problemas que assolam a Educação Pública, como, por exemplo, a desvalorização docente a falta de infraestrutura das escolas.

Pensar em uma reforma em um nível da educação como o Ensino Médio sem levar em consideração problemas subjacentes à educação pública, especificamente, leva-nos a refletir sobre a possibilidade de os responsáveis por essa reforma desejarem utilizar a educação como um instrumento potencializador de uma política neoliberal, cujos sujeitos envolvidos são “peças” fundamentais para um pretense crescimento econômico do país, almejando o lucro da burguesia, a ascensão econômica e o aumento de prestígio social.

⁶ O projeto “Future-se”, proposto pelo governo de Jair Bolsonaro parece aderir a esta “onda” Neoliberal em que o Brasil se encontra. Tal projeto privilegia as chamadas PPP (Parcerias público-privadas) no âmbito do ensino superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior>>. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

Além disso, conforme aponta Ferreti (2018, p. 26), a “flexibilização do currículo do ensino Médio se apoiaria também nas seguintes justificativas: a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país e a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação. O autor refere que a primeira justificativa não é restrita ao Ensino Médio; quanto à segunda, destaca que não é possível atribuir o abandono escolar à organização curricular, pois outros problemas ocasionam a evasão, como, por exemplo, a necessidade de muitos jovens de trabalhar para contribuir na renda familiar.

Assim, pensar em uma reforma cujo cerne é a “flexibilização” curricular, justificando-a pela baixa qualidade da educação e pela evasão, parece-nos uma “solução” simplista para um problema complexo, já que a mudança curricular não reflete sobre problemas como desvalorização docente e falta de infraestrutura nas escolas, como já apontamos. Para além dessas considerações, retomamos a questão das condições de produção sócio-históricas, a partir das quais o texto da Reforma foi produzido: um período pós-golpe, por um governo de base neoliberal e de pouca preocupação com uma coesão social (FERRETI; SILVA, 2017).

Ademais das justificativas apresentadas, conforme Motta e Frigotto (2017), a “modernização” do currículo do Ensino Médio teria como requisição a melhoria do ensino, tendo como referencial os critérios de qualidade definidos pela Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico, por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e os sistemas de avaliação nacional e estaduais, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB).

Ficam a cargo da “flexibilização curricular” uma possível melhora na educação e, conseqüentemente, melhores números em avaliações nacionais e internacionais, sem a abordagem de questões mais profundas que englobam a formação humana para o pleno exercício da cidadania, dentre outras características fundamentais do papel da Educação Básicas previstas na LDB de 1996. Além das considerações acerca do papel da educação na LDB, pontuamos também o aspecto humanista presente na Constituição Federal de 1988, a qual prevê uma formação cidadã e salienta os direitos humanos dos brasileiros. Esse sentido de Educação não apenas para o mundo (mercado?) do trabalho, mas, também, para uma formação humana, é, de alguma forma, obliterado com a Reforma do Ensino Médio.

A Reforma do Ensino Médio tem como cerne a flexibilização curricular e, a longo prazo, a implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. Conforme já mencionado, esta Lei altera a LDB de 1996, e, conforme consta em sua textualidade:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I-linguagens e suas tecnologias;
- II-matemática e suas tecnologias;
- III-ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV-ciências humanas e sociais aplicadas;
- V-formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, o ensino será fragmentado em itinerários formativos, escolhidos pelo aluno. As disciplinas de língua portuguesa e matemática serão obrigatórias nos três anos do Ensino Médio – não por acaso, as disciplinas avaliadas no já mencionado PISA. Segundo Ferreti (2018), o ensino dessas duas disciplinas é obrigatório, pois o domínio delas interfere na aquisição de conhecimentos; possuem, então, um caráter instrumental. Ainda segundo a textualidade da lei, o ensino da língua inglesa é obrigatório nos currículos do Ensino Médio.

Além dessas disciplinas obrigatórias, o aluno poderá escolher um ou mais itinerários formativos, conforme a disponibilidade de vagas. Tais itinerários deverão contemplar um projeto de vida do aluno, buscando, já no Ensino Médio, uma precoce profissionalização, o que, na prática, se alinha à base ideológica neoliberal na qual se ancora o Governo proponente, segundo nossa interpretação.

Ainda segundo a Lei nº 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular sobre o Ensino Médio inclui obrigatoriamente “estudos e práticas” de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia. Colocá-las na forma de “estudos e práticas” exime as escolas de ofertar seu ensino enquanto disciplina, o que daria aos alunos um conhecimento mais amplo e profundo de tais áreas do conhecimento. A sorrateira retirada dessas disciplinas do currículo enfraquece as ciências humanas em duas vias: a primeira delas diz respeito à formação e à inserção no mercado de trabalho dos professores da área, uma vez que, sem a obrigatoriedade das disciplinas, a necessidade de professores será cada vez menor; a segunda delas retira dos alunos a possibilidade de construir um pensamento crítico sobre a sociedade em que vivem, através de disciplinas como a filosofia e a sociologia, indo na direção de sentidos estabelecidos pelo discurso neoliberal, uma vez que, sem essas disciplinas, o currículo se torna tecnicista, aliando o aluno à força de trabalho, ao invés de pensá-los como cidadãos críticos.

A Reforma do Ensino Médio, além de produzir efeitos no ensino de língua espanhola, também altera parte do currículo do Ensino Fundamental no que tange ao ensino de línguas: conforme o Artigo 26 § 5º, “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 2017). A Lei prevê a oferta do inglês já no Ensino Fundamental e, logicamente, no Ensino Médio:

Art.35-A § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, [grifos nossos]).

A Reforma do Ensino Médio revoga a Lei do Espanhol, retirando a obrigatoriedade de sua oferta e colocando-a como disciplina que pode ser ofertada em caráter optativo, preferencialmente, obedecendo à disponibilidade dos sistemas de ensino. A língua estrangeira obrigatória a partir da Reforma passa a ser a língua inglesa. Com isso, a reprodução de um discurso neoliberal determina a retirada das disciplinas de Ciências Humanas, assim como a exclusão da obrigatoriedade do espanhol nos currículos. Esse discurso não privilegia a pluralidade cultural que o ensino de espanhol traz, tampouco o fato de o Brasil fazer fronteira com vários países falantes da língua espanhola, aspecto que evidencia um forte intercâmbio cultural entre algumas regiões. Retirar o espanhol dos currículos é retirar dos alunos

possibilidades de reflexão sobre diversos países da América Latina, os quais passam ou passaram por problemas sócio-históricos análogos aos do Brasil.

A escolha da língua inglesa como língua obrigatória no currículo só vem a reforçar o discurso neoliberal presente na lei, conforme aponta Silva (2016, p. 11 [grifo da autora]):

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

Segundo a autora, o ensino de inglês, nessa perspectiva, não possui o caráter de ensino de língua atrelado à cultura, mas como forma de potencializar candidatos ao mercado de trabalho, já que o domínio dessa língua torna, imaginariamente, os sujeitos capazes de “agir no mundo globalizado”. Nesse cenário, o inglês possui uma abordagem mais instrumental, tornando-se produto. Saber inglês traz aptidão aos sujeitos para o mundo do trabalho, deixando de lado o caráter social e humano de ensinar/aprender uma língua estrangeira.

A determinação da língua inglesa, nessa Lei, corrobora com aquilo que pode ser formulado a partir da formação discursiva neoliberal. A Lei evidencia um caráter instrumental e utilitarista no ensino, fragmentando a ideia de uma educação integradora que busca, além de conhecimentos “técnicos”, a formação de cidadãos críticos e questionadores, que não sejam apenas força de trabalho, mas possuam formação humanista.

Com isso, passamos à seção do trabalho que trata sobre uma possibilidade de resistência que emerge com o movimento #FicaEspanhol. Antes de tratar sobre o movimento, será importante abordar elementos referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Políticas linguísticas neoliberais e resistência: a Base Nacional Comum Curricular e o movimento #FicaEspanhol

A BNCC tem como objetivo implementar uma “Base para toda a Educação Básica brasileira” (BRASIL, 2018, p. 05). O documento prevê as “competências” e “habilidades” que os estudantes devem alcançar em todo o Ensino Básico, e, em consonância com a Reforma do Ensino Médio, também altera currículos da Educação Básica. Destacamos a importância de tratarmos, mesmo que brevemente, sobre esse documento, por nele constar, no que tange ao ensino de línguas estrangeiras, a obrigatoriedade apenas da língua inglesa.

A atual BNCC foi instituída em dois momentos, ambos na gestão de Temer. Em 20 de dezembro de 2017, na gestão do Ministro da Educação Mendonça Filho, foi homologada a versão da Base para o Ensino Fundamental. Já em 14 de dezembro de 2018, na gestão de Rossieli Soares, foi homologada a versão do Ensino Médio. Entretanto, a primeira versão desse documento foi apresentada no governo da então Presidenta Dilma Rousseff, na gestão do

Ministro Renato Janine Ribeiro, e foi disponibilizada em setembro de 2015, no início do segundo mandato da Presidenta. Essa Base Nacional foi regulamentada pelo Artigo nº 26 da LDB de 1996.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Desde a regulamentação prevista na LDB de 1996 até a implementação e sua última versão, muitos fatos ocorreram e alguns documentos oficiais relacionados a parâmetros, metas e planos para a educação foram redigidos e implementados. Apresentaremos uma linha do tempo breve até o momento da disponibilização da primeira versão da BNCC, em 2015.

Conforme o site do MEC⁷, após a publicação da LDB, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental de anos iniciais e anos finais em 1997 e 1998, respectivamente. Nos anos 2000, foram lançados os PCN para o Ensino Médio, e, entre 2008 e 2010, surgiu o Programa Currículo em Movimento, com o intuito de melhorar a Educação Básica através do desenvolvimento de seus currículos. Em 2010, destacamos a 1ª Conferência Nacional de Educação (CONAE). O documento fala da necessidade de uma Base Comum para a Educação como parte de um Plano Nacional de Educação (PNE).

A partir disso, em junho de 2014, foi regulamentado o PNE através da Lei nº 13.005. Nesse plano, constam 20 metas, das quais 4 falam sobre a BNCC. Além disso, em novembro do mesmo ano, houve a 2ª CONAE, na qual foi elaborado um documento com propostas e reflexões para a educação brasileira. Esse documento é considerado um importante referencial para as mobilizações em torno da BNCC.

Em junho de 2015, ocorreu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. Esse Seminário foi uma importante etapa no processo, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na criação da Base. Finalmente, em setembro de 2015, a primeira versão da BNCC é disponibilizada, no Governo Dilma.

Passamos agora ao ponto que nos é mais relevante na BNCC: o ensino de línguas estrangeiras nos anos finais do Ensino Fundamental. Nessa primeira versão, a(s) língua(s) estrangeira(s) consta(m) na área de “Linguagens”. Essa área compreende Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. Um dos objetivos gerais dessa grande área é: “Reconhecer e compreender o uso de outra(s) língua(s), assim como valorizar a(s) diversa(s) cultura(s)” (BRASIL, 2015, p. 33).

Apesar de não mencionar a Lei do Espanhol, que ainda era vigente na época, o documento refere que, para além do ensino de inglês e de espanhol, outras realidades culturais e linguísticas também devem ser reconhecidas, como, por exemplo, as línguas fronteiriças e de imigração, cabendo à comunidade escolar discutir, junto às secretarias de educação, as possibilidades de subsídio para o ensino dessas línguas. Quando o documento menciona o ensino de língua estrangeira moderna, está em consonância com a LDB de 1996;

⁷ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 03 de março 2020.

porém, destacamos que a oferta da língua espanhola era obrigatória no Ensino Médio e de matrícula facultativa pelo aluno. Desse modo, mesmo que houvesse o ensino de inglês, o espanhol estava presente no ambiente escolar, sendo um direito de escolha dos alunos.

A segunda versão da BNCC foi disponibilizada em maio de 2016, na gestão do Ministro da Educação Aloizio Mercadante. A textualidade do documento em relação ao ensino de línguas estrangeiras é muito parecida com a primeira versão. Também consta como língua estrangeira moderna na área de “Linguagens”, junto às disciplinas de Português, Arte e Educação Física. Na seção “Fundamentos do componente Língua Estrangeira Moderna”, a Lei do Espanhol é citada, sendo ressaltada a obrigatoriedade de sua oferta no Ensino Médio. No Ensino Fundamental, o documento segue em consonância com a LDB de 1996, que determina a inclusão de uma língua estrangeira moderna no currículo, sem especificar qual língua.

Destacamos, nessa versão, algo que já consta na sua primeira versão. Na seção “Língua Estrangeira Moderna”, resalta-se a questão da língua estrangeira e do tecnicismo:

O componente Língua Estrangeira Moderna terá de enfrentar alguns desafios para ocupar o seu lugar junto aos demais componentes curriculares na formação para a *cidadania*. O primeiro deles é a superação de uma *visão tecnicista* de língua, limitada a explicações gramaticais ou a repetição de frases descontextualizadas, para priorizar uma perspectiva discursiva, que coloca a ênfase na produção de sentidos por parte dos/as estudantes, independentemente de seu nível de conhecimento da língua em dado momento. Essa perspectiva implica, também, uma expansão do trabalho com escuta, oralidade, leitura e escrita, de modo a propiciar vivências com textos de gêneros discursivos, orais e escritos, relevantes para a atuação do/a estudante em espaços *plurilíngues* (BRASIL, 2016, p. 123 [grifos nossos]).

No trecho citado, há uma reflexão muito relevante no universo do ensino e aprendizagem de línguas. Além de propor uma discussão sobre o lugar da língua estrangeira moderna, como um componente que também contribui para a formação cidadã do estudante, levanta a questão do ensino de línguas estrangeiras ligado ao tecnicismo e distante das práticas sociais. Tais problemas são constantes no ensino de línguas e nos parece interessante o documento não os ignorar. A questão dos espaços plurilíngues também é abordada, considerando a diversidade linguística e cultural do Brasil.

As duas primeiras versões da BNCC estão de acordo com a LDB em relação ao ensino de LE no que tange aos anos finais do Ensino Fundamental, indicando o ensino de uma “língua estrangeira moderna” nos currículos e, sobre o Ensino Médio, fazem a ressalva da obrigatoriedade da oferta do espanhol alinhando-se à Lei do Espanhol.

A terceira versão da BNCC foi entregue pelo Ministério da Educação em abril de 2017 ao CNE. No dia 22 de dezembro, “foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica⁸” (BRASIL, 2017). A BNCC do Ensino Médio, como foi dito anteriormente, foi homologada em 14 de dezembro de 2018.

⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc#:~:text=E%20no%20dia%20de,20%20de,no%20%C3%A2mbito%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica> Acesso em: 06 de março de 2020.

Essa versão, após a homologação da Base para o Ensino Médio, passa a ser a versão atual.

Em relação ao ensino de línguas estrangeiras, a terceira versão traz um grande revés. A área de “Linguagens”, nessa BNCC, é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. Diferentemente das duas primeiras versões, a versão final não segue a determinação da LDB de 1996 sobre o ensino de língua estrangeira moderna nos anos finais do Ensino Fundamental, pois a LDB determinava a inclusão de, pelo menos, uma LE moderna nessa etapa, sem definir qual LE. A BNCC determina que, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, seja ofertada a língua inglesa.

Essa mudança foi estendida ao Ensino Médio através da Reforma do Ensino Médio, que determina a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa, podendo a escola ofertar outras línguas estrangeiras em caráter optativo, como o espanhol, por exemplo. Esses dois documentos trazem uma radical mudança no ensino de línguas estrangeiras, pois impõem e resguardam somente o ensino da língua inglesa. De acordo com Pfeiffer e Grigoletto (2018, p. 17), o Estado obriga, de forma autocrática, a língua inglesa aos estudantes:

Assim, no que tange ao ensino de línguas estrangeiras, tanto a Lei nº 13.415 quanto a terceira versão da BNCC instauram, como parte de uma política de estado educacional brasileira, o gesto político e jurídico de imposição legal da língua inglesa como a língua estrangeira obrigatória na escola básica brasileira, desde o sexto ano do ensino fundamental até o último ano do ensino médio. O que anteriormente figurava como possibilidade de pluralidade de línguas estrangeiras na textualidade dos documentos legais, reduziu-se à oferta de uma só língua e uma língua determinada, o inglês.

A partir desses documentos, nega-se a diversidade linguística, cultural e geográfica presente no Brasil. Ainda que uma pluralidade linguística em um cenário ideal devesse contemplar mais línguas, como as indígenas e quilombolas, a imposição do ensino de língua inglesa retira a possibilidade/liberdade de escolha da língua a ser estudada na escola, que, anteriormente, contava com a presença do espanhol. As autoras ressaltam ainda que essa escolha se trata de “um gesto político e ideológico que, no entanto, fica encoberto pelo efeito de evidência de que não há outra escolha possível de língua estrangeira a ser ensinada na escola básica brasileira” (PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2018, p. 17). Sabemos que toda “escolha” é ideológica, e esse efeito de evidência que as leis e os documentos oficiais reproduzem faz com que a sociedade, na maioria das vezes, não questione tais “escolhas”.

O tratamento dado às línguas estrangeiras, especialmente ao espanhol, nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), ainda que afetado por determinações políticas e ideológicas, privilegiava uma maior diversidade linguística no âmbito do Aparelho de Estado Escolar (ALTHUSSER, 2008). Levava em conta o fato de o Brasil fazer parte de um continente, quase que em sua totalidade, hispanofalante. Com a Lei do Espanhol, mesmo com suas várias limitações, a língua de nossos vizinhos latino-americanos estava presente no âmbito escolar, e buscava-se uma maior integração com o continente: algo que o Governo Temer fez questão de extinguir ao retirar o espanhol das escolas e impor somente a língua inglesa.

A BNCC traz uma série de argumentos para justificar o ensino apenas da língua inglesa,

considerando-a, em sua textualidade, como “língua franca”:

[...] o tratamento do inglês como *língua franca* o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2018, p. 242 [grifos nossos]).

Assim, a língua inglesa, ao ser considerada como “língua franca”, é desvinculada de pertencimento a um determinado lugar. Ela é representada imaginariamente como a língua da globalização e a sua utilização como língua franca é recomendada nesse mundo globalizado. Além disso, é a língua mais usada por falantes não nativos, conforme aponta Grigoletto (2013). Essas representações imaginárias referentes à língua inglesa são efeito de determinações políticas, econômicas e ideológicas. Porém, entendê-la como uma língua desvinculada de sua origem hegemônica e como um único “elo” em um mundo intercultural não nos parece uma justificativa que contemple os princípios de uma educação humanista.

Outras línguas, como o espanhol, por exemplo, também servem como um “elo” com outras pessoas e outras culturas. Parece-nos que as questões de multi e interculturalidade opacificam, de alguma maneira, a representação imaginária da língua inglesa, que parece ser constituída por motivações econômicas e atravessada por um discurso neoliberal.

Não pretendemos desenvolver uma análise da discursividade desse documento; buscamos, através do exemplo, refletir sobre a “escolha” pelo inglês e, conseqüentemente, a negação e o apagamento do espanhol na BNCC. Não nos colocamos de forma contrária à presença da língua inglesa nos currículos escolares brasileiros; porém, em um país que faz parte da América Latina, políticas linguísticas que privilegiassem o ensino da língua espanhola seriam mais adequadas. Também poderíamos levantar a possibilidade de se trabalhar com línguas dos nossos povos originários, as quais têm sido engenhosamente obliteradas pelas políticas linguísticas federais; ou, ainda, poderiam ser estudadas as línguas do continente africano, de onde foram sequestrados os negros escravizados no território brasileiro. Com isso, entendemos que a pluralidade linguística deveria ser prioridade em um país tão diverso como o Brasil e contemplar diferentes línguas, não somente a dita língua franca.

A última versão da BNCC e a Lei da Reforma do Ensino Médio são os documentos que, na atualidade, trazem as determinações legais sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Porém, no Rio Grande do Sul (RS), houve um movimento de resistência a essas medidas. Trata-se do #FicaEspanhol⁹, surgido como uma reação à MPV n° 746, lançada no final de 2016,

⁹ O movimento #FicaEspanhol, em uma perspectiva discursiva, pode ser compreendido como um “acontecimento enunciativo”, que, para Indursky (2008, p. 15), “implica apenas a instauração de uma nova forma-sujeito no interior de uma mesma FD”. Para a autora, esse acontecimento possibilita novos modos de enunciar sentidos no interior de uma mesma FD. Assim, a Lei do Espanhol e o movimento #FicaEspanhol representam uma mesma formação discursiva. Porém, o #FicaEspanhol produz novos sentidos nessa FD, o que, segundo a autora, pode provocar estranhamento.

durante o Governo Temer. Essa MPV, transformada na Lei da Reforma do Ensino Médio, em 2017, revogou a Lei do Espanhol, considerada “uma conquista bastante significativa desde a criação do Mercosul, em 1991” (FAGUNDES; NUNES; FONTANA, 2019, p. 58).

É necessário ressaltarmos a importância da Lei do Espanhol, pois determinou a presença da língua espanhola nos currículos escolares, algo que não ocorria desde 1942. Para que se compreenda o movimento, recorreremos a Fagundes, Nunes e Fontana (2019). Os autores mostram que, antes do movimento denominado #FicaEspanhol¹⁰, já existia uma frente de professores de espanhol de universidades do interior do RS que defendia o ensino da língua, bem como a formação de professores da língua nas universidades públicas brasileiras.

Esse grupo de professores surgiu em 2009, ainda sem denominação. A pauta principal era resistir a um provável acordo entre o Instituto Cervantes e o governo federal brasileiro, o qual sugeria que o Instituto “assumisse” a formação dos professores de espanhol no Brasil. A proposta provocou reações em Associações de Professores de Espanhol de todo o país. Porém, no RS, conforme referem Fagundes, Nunes e Fontana (2019), a diretoria do Conselho Riograndense de professores de Espanhol se absteve por possuir forte vínculo com o Instituto.

Ainda conforme os autores, a partir dessa abstenção, professores da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA - Campus Bagé e Campus Jaguarão) se uniram para discutir e se posicionarem contra a proposta do Instituto Cervantes ao governo brasileiro. O grupo realizou diversas ações; dentre elas, eventos públicos nas cidades-sede das universidades envolvidas, com o intuito de buscar propostas e soluções para o problema. Após a realização dessas ações, o governo brasileiro acabou recuando e o acordo não foi firmado.

Nessa época, surgiu o sonho de criar uma associação gaúcha de professores de espanhol, o que acabou não se realizando em função de entraves burocráticos. Dessa forma, o movimento perdeu forças e extinguiu-se. No entanto, alguns anos depois, em 2016, com a MPV nº 746, alguns membros do movimento político de 2009 uniram-se novamente em uma tentativa de impedir que o Congresso Nacional transformasse a MPV em Lei.

No ano de 2016, o grupo de professores volta à ativa, com o intuito de lutar pela permanência da língua espanhola no Ensino Médio. O grupo denominou-se “Grupo de Trabalho do Espanhol RS (GTERS)” e, naquele momento, realizou várias ações em defesa da obrigatoriedade da oferta do espanhol, inclusive uma petição pública, com mais de mil assinaturas, a fim de ser divulgada diretamente aos deputados e senadores.

Nessa mesma época, “o representante do GTERS da UFPEL foi procurado por uma professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que, naquele momento, tomava parte de um movimento que passou a se denominar FicaEspanhol” (FAGUNDES; NUNES; FONTANA, 2019, p. 61). A marca “Ficaespanhol” surge na UFRGS, sendo uma iniciativa de alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e, com isso,

¹⁰ O movimento #FicaEspanhol surgiu no Rio Grande do Sul; entretanto, ampliou-se por outros estados do país (COSTA; LIMANA, 2019). Ele ainda é vigente em outros estados que lutam pela permanência da língua no ensino público. Neste artigo restringimo-nos a apresentar o movimento a partir de sua origem no Rio Grande do Sul.

professores da universidade e de seu Colégio de Aplicação se agregam ao movimento. Esse grupo, assim como o GTERS, já estava realizando ações em defesa do ensino de Espanhol, como, por exemplo, a sua própria petição pública e o contato com uma deputada federal.

Nesse início, o ponto alto do movimento FicaEspanhol se deu, principalmente, pela intensa divulgação de suas ações nas redes sociais, o que deu grande visibilidade ao movimento e criou uma forte marca, ao contrário do GTERS (FAGUNDES; NUNES; FONTANA, 2019). O FicaEspanhol e o GTERS, ao final dos anos de 2016 e 2017, mantiveram contato e agendas compartilhadas. Porém, apesar de todo o esforço empenhado, a MP n° 746 foi aprovada no mês de fevereiro de 2017 como a Lei n° 13.415/2017.

Com esses fatos, os dois grupos perderam contato. Somente em julho de 2017, os professores do GTERS retomaram discussões sobre uma entidade representativa de professores de Espanhol no Rio Grande do Sul (FAGUNDES; NUNES; FONTANA, 2019). Em agosto do mesmo ano, os professores das universidades gaúchas UFRGS, UFPel, UFSM, Unipampa e, agora também, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS – campus Cerro Largo) compuseram um grupo dedicado às discussões sobre o espanhol no RS. Ainda em agosto de 2017 ocorre a grande reviravolta na pauta sobre a defesa do espanhol no RS, quando a representante da UFFS decide enviar uma carta à deputada estadual Juliana Brizola (PDT), na qual pedia auxílio da parlamentar sobre a questão. De acordo com Fagundes, Nunes e Fontana (2019), a decisão de entrar em contato com a deputada deveu-se a uma reunião dela com o reitor da UFSM. O fato despertou interesse no grupo e, com isso, verificou-se que a deputada possuía intensa agenda em defesa da educação no RS.

Juliana Brizola atendeu ao pedido da professora da UFFS, e, no dia 26/10/2017, ocorreu o primeiro encontro. Nele, estiveram presentes os representantes da UFFS, UFPel, UFRGS e UFSM, além da presença de uma representante do IFRS de Bento Gonçalves. Esse encontro marcou o início de um amplo movimento entre professores das redes pública e privada. Com o encontro, firmou-se um acordo para que se fizesse um trabalho conjunto para a elaboração de uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC) do RS, a fim de incluir a oferta obrigatória do espanhol nas escolas do Estado. Fagundes, Nunes e Fontana (2019, p. 64 [grifos nossos]) referem sobre a proposta de criação de uma PEC:

Algumas pessoas, mais adiante, sobretudo no meio político, questionaram por que alterar a constituição e não apelar para um simples PL (Projeto de Lei), cuja tramitação seria, teoricamente, mais fácil. A resposta é simples: assim como é mais fácil aprovar também é mais fácil alterar ou revogar uma lei ordinária (veja-se o exemplo da Lei do Espanhol). Por outro lado, um artigo da constituição é perene, de muito mais difícil alteração. Com isso, a implantação do espanhol tornar-se-ia não uma *política de governo*, sujeito ao vai e vem dos partidos e aos interesses do poder, mas uma *política de Estado*, algo constituinte da identidade gaúcha.

O fato de a oferta da língua espanhola estar prevista na Constituição do RS, ao invés de ficar à mercê dos governos e interesses político-econômicos, mostra o comprometimento do grupo com o ensino de espanhol no Estado. A obrigatoriedade da oferta do ensino da língua espanhola como um artigo na Constituição Estadual viria, então, como um direito a todos os estudantes gaúchos, não corroborando com a política de monolingüismo apresentada na Lei

da Reforma do Ensino Médio. Desse modo, tinha-se o objetivo de implementar, de forma efetiva e permanente, uma política linguística pautada no direito que os estudantes têm ao ensino de espanhol, percebendo as características geográficas e culturais próprias do estado e buscando inserir esses estudantes no contexto latino-americano.

Como foi dito anteriormente, a partir do encontro do grupo de professores com a deputada estadual Juliana Brizola, surgiu a ideia de propor uma emenda à Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, com o intuito de manter a obrigatoriedade da oferta do espanhol nas escolas gaúchas. Vamos tentar resumir todo o processo que culminou com a publicação da PEC, segundo Fagundes, Nunes e Fontana (2019).

A proposta da PEC foi apresentada na Assembleia Legislativa do RS (ALERGS) em março de 2018, e foi defendida na Comissão de Educação da Assembleia. A Comissão encaminhou uma moção de apoio à publicação da PEC. Depois disso, ativistas do movimento percorreram os gabinetes dos deputados, conversando com os próprios deputados ou com seus assessores, a fim de apresentar e defender a proposta. Foram obtidas 36 assinaturas dos parlamentares para protocolar a PEC; a exigência é de, no mínimo, 19 assinaturas para que isso seja possível. Com os importantes passos dados no processo de implementação da PEC, decidiu-se que todo o movimento deveria se chamar FicaEspanhol, sendo englobado, portanto, pelo GTERS.

Após a PEC ser protocolada, o movimento passa a realizar uma intensa e produtiva campanha nas redes sociais *online* em defesa da língua espanhola. Com isso, os membros do movimento deram maior visibilidade à pauta pela *hashtag* #FicaEspanhol. De acordo com Souza e Rodríguez (2019), o uso das redes sociais para a defesa de argumentos em favor do ensino da língua no Estado foi fundamental, pois foi possível alcançar um público mais amplo. Os autores destacam, entre outros argumentos publicados nas redes, a divulgação de *posts* específicos sobre produtos originários de países hispanos, familiares aos brasileiros, principalmente do sul do país, como o *alfajor* e o *dulce de leche*, e alguns dados importantes do setor turístico, diretamente relacionados ao uso do espanhol. O objetivo era mostrar ao público o quanto a língua espanhola está presente em diversas práticas sociais. Além dessas postagens, foram realizados vídeos com algumas figuras notórias do RS, como, por exemplo, o ator Jair Kobe, interpretando a famosa personagem “Guri de Uruguaiana”.

As redes sociais *online* foram um canal muito importante para alcançar o êxito do movimento #FicaEspanhol, envolvendo diversas pessoas de diferentes esferas, para além da Educação. Redes sociais, principalmente o *Facebook* e o *Instagram*, favoreceram um maior alcance e interesse da sociedade pela pauta reivindicada (SOUZA; RODRÍGUEZ, 2019). Fagundes, Nunes e Fontana (2019) também referem que as moções de apoio advindas de 54 Câmaras de Vereadores do Estado do RS também exerceram fundamental influência no processo de aprovação da PEC, fortalecendo ainda mais o movimento. A PEC obteve rápida aprovação, em 14 de agosto de 2018, pela Comissão de Constituição e Justiça da ALERGS. Além disso, houve uma audiência pública no dia 28 de agosto com representantes de universidades, de escolas e da sociedade civil, a fim de debater a pauta sobre o ensino de espanhol e dar maior visibilidade e sustentação ao projeto.

A PEC foi aprovada em 11 de setembro de 2018 em primeiro turno, de forma unânime.

O segundo turno, ocorrido em 18 dezembro de 2018, selou a aprovação da PEC, também por unanimidade. Assim, a obrigatoriedade da oferta do espanhol nas escolas de Ensino Fundamental e Médio do RS passou a ser cláusula da Constituição Estadual: “O ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio” (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

A oferta da língua espanhola, após uma intensa luta política advinda de diversas frentes, como alunos universitários, professores de todos os níveis e outros representantes da sociedade civil, passa a ser um direito a todos os alunos da rede estadual do RS através da cláusula constitucional. Sem medir esforços, essa frente organizou uma importante luta, a qual, em nosso atual cenário político, representa a inconformidade, a ousadia e a resistência de um grupo perante a governos pouco interessados em uma educação diversa e plurilíngue e em diálogos com aqueles que atuam nessa esfera. O movimento #FicaEspanhol se consolida como um movimento de resistência no âmbito das políticas linguísticas brasileiras, responsável por uma tomada de posição de confronto às políticas neoliberais advindas do Governo Federal, articulada pelos setores da base da nossa formação social.

O movimento #FicaEspanhol lutou pela permanência do ensino de espanhol nas escolas públicas do Rio Grande do Sul após a revogação da Lei do Espanhol por conta da Lei da Reforma do Ensino Médio. Essa luta pela reinserção do espanhol nas escolas, como uma política linguística permanente e efetiva, veio em total contramão dos interesses do governo proponente da Reforma do Ensino Médio, bem como de seu governo sucessor (Governo Bolsonaro), no qual a reprodução das relações de produção de caráter neoliberal se intensifica. O monolinguismo da Reforma do Ensino Médio produz efeitos de recolhimento da diferença, que não se instala somente na oferta de línguas estrangeiras, mas em todo o funcionamento do discurso neoliberal no âmbito de políticas educacionais.

A língua distinta não pode ser considerada um fator de *aislamiento* do Brasil para com a América Latina. A negação do espanhol e a supremacia do inglês nos documentos oficiais indicam o tipo de relação que os últimos governos têm com a América Latina, por um lado, e com os países falantes de inglês, por outro, especialmente com os Estados Unidos. As questões econômicas parecem estar acima do direito à pluralidade linguística e cultural a que os estudantes brasileiros (e, também, latino-americanos) têm direito. As políticas linguísticas são pautadas conforme as demandas político-econômicas que convém a cada governo.

Considerações finais

Esse percurso pela história da língua espanhola na legislação brasileira mostra que as decisões dos governos relacionadas às políticas linguísticas são orientadas pela base econômica, seguidas da base ideológica (PÊCHEUX, [1976] 2019). Da mesma maneira que a educação no Brasil, as políticas linguísticas, nas atuais condições de produção, parecem ter o dever de agradar às elites e não contemplar uma formação integral dos estudantes, com o direito à diversidade linguística bem como uma educação humanista. Os recentes governos do Brasil têm tomado medidas que apontam para a reprodução do discurso neoliberal. Tal

discurso ressoa em diversos setores, inclusive nas políticas educacionais de ensino de línguas.

Embora não seja o foco de nossa pesquisa, é importante referir que a discussão sobre políticas linguísticas é importante porque o imaginário de língua espanhola é afetado por toda a legislação elaborada pelo Estado. Essas políticas podem ser entendidas como condições de produção jurídico-políticas e ideológicas que afetam esse imaginário de língua.

Em relação às políticas linguísticas implementadas no Brasil, no início dos anos 2000, temos a Lei do Espanhol, que teve o Mercosul como um fator determinante para sua tramitação e aprovação. Sturza (2019) aponta, além da Lei do Espanhol, programas e grupos de trabalho que surgiram a partir de demandas do Mercosul. A autora traz a política linguística pelo prisma de Calvet, que indica que uma Política Linguística *in vitro* concerne a uma política pública de Estado, proveniente de ações promovidas e impostas pelo Estado. Essa política é planejada e implementada pelo próprio governo (CALVET, 1997, apud STURZA, 2019). Assim, a Lei do Espanhol pode ser caracterizada como uma política linguística *in vitro*, por surgir a partir de demandas advindas do próprio Estado e por ter sido por ele implementada.

Seguindo com o mesmo autor, Sturza (2019) traz o caso do movimento #FicaEspanhol, o qual pode ser considerado como política linguística *in vivo*. A demanda político-linguística, nesse caso, não surge de uma demanda proveniente do Estado, mas de agentes civis, representados primeiramente por alunos e professores de universidades do RS. Depois de já organizados, esses grupos buscaram apoio político em diferentes esferas a fim de concretizar a política linguística em questão. O movimento vem na contramão das políticas linguísticas geralmente propostas e implementadas pelo próprio Estado, buscando suprir uma demanda que surge a partir de uma necessidade da sociedade.

O ensino de espanhol passou por um grande revés logo após o golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff. Os governos do PT privilegiaram uma relação mais branda com o restante da América Latina, em termos econômicos e diplomáticos. O Governo Temer e o Governo Bolsonaro não tiveram como objetivo uma maior aproximação desses países. O ensino de espanhol no Brasil fica condicionado às posições políticas, ideológicas e de classe reproduzidas por cada governo, ao invés de se constituírem como políticas de Estado.

O Governo Bolsonaro manteve a mesma linha de política monolíngue e de privilégio à língua inglesa que segue a lógica mercantilista imposta por Temer. Essa concordância, ou esse silêncio sobre a questão, por parte do atual governo, indica o que nele é bastante explícito: um servilismo da “nação brasileira” aos Estados Unidos, falantes de inglês. Assim, há um movimento de distanciamento da América Latina, reproduzindo o discurso *mercado-lógico* (NOGUEIRA; DIAS, 2018) nas políticas públicas educacionais, voltadas para uma formação acrílica de mão-de-obra para o trabalho, como saberes constitutivos do discurso neoliberal.

Esses movimentos de distanciamento da América Latina por parte de nossos últimos governos provocam justamente o contrário do que buscamos quando lutamos pela permanência do espanhol nas escolas: a proximidade dos estudantes com seu próprio continente e a diminuição do *aislamiento* brasileiro com o resto do continente.

Referências

ALTHUSSER, Louis. Sobre a reprodução. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Decreto nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre a reforma do ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao>. Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL. Resolução nº 58, de 22 de dezembro de 1976. Regulamento o ensino de língua estrangeira. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao>. Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 01 maio 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular 1ª versão. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular 2ª versão. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 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. Acesso em: 01 maio 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Presidência da República, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 mar. 2020.

CELADA, M. T. O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira. 2002. 279 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

COSTA, G. V. M.; LIMANA, C. Por um ensino plural, capaz de ultrapassar fronteiras: UFFS e a língua espanhola. In: FAGUNDES, A.; LACERDA, D. P.; SANTOS, G. R. dos. (Orgs.) *#Fica Espanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes, 2019. p. 131-150.

ERNST, A. G. A falta, o excesso e o estranhamento. In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 4., 2009. Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/4SEAD/SIMPOSIOS/AracyErnstPereira.pdf>. Acesso em: 01 maio de 2020.

FAGUNDES, A.; NUNES, E. V.; FONTANA, M. V. L. O sul resiste: um olhar do interior sobre a luta pelo espanhol nas escolas do RS. In: FAGUNDES, A.; LACERDA, D. P.; SANTOS, G. R. dos. (Orgs.) *#Fica Espanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes, 2019. p. 57-76.

FERRETI, C. J. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos avançados*, São Paulo, n. 32, v. 93, p. 25-42, 2018. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>

GRIGOLETTO, M. O inglês na atualidade: uma língua global. *Enciclopédia das línguas do Brasil*, 2013. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/artigos/lerArtigo.lab?id=98>. Acesso em: 28 nov. 2019.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em análise do discurso. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. (Orgs.). *Práticas Discursivas e Identitárias*. Sujeito & Língua. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

LA-BELLA-SÁNCHEZ, N.; BEVILACQUA, C. R. Entender o passado para agir no presente: trajetória do ensino de espanhol no Brasil e as repercussões em contextos mais locais. In: FAGUNDES, A.; LACERDA, D. L.; SANTOS, G. R. dos. (Orgs.). *#Fica Espanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes, 2019. p. 253-274.

GUIMARÃES, A. A história do ensino de espanhol no Brasil. *Scientia plena*, Aracaju, v. 7, n. 11, p. 01-09, 2011.

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

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746 (Lei 13.415/2017). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>

NOGUEIRA, L.; DIAS, J. P. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências. *Revista Investigações*, v. 31, n. 2, p. 26-48, 2018. <https://doi.org/10.51359/2175-294x.2018.238170>

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, E. Apresentação. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: ORLANDI, E. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Orlandi. 7. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, M. Linguística e marxismo: formações ideológicas, aparelhos ideológicos de Estado, formações discursivas [1976]. In: ADORNO, Guilherme [et al] (Org.) *Encontros na Análise de Discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2019.

PFEIFFER, C.; GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, disputas e interdições de sentidos. *Investigações*, Recife, v. 31, n. 2, p. 07-25, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Emenda Constitucional nº 74/2018. Acrescenta parágrafo ao art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/EC%2089-74.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2019.

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

RODRIGUES, F. S. C. As línguas estrangeiras na legislação educacional brasileira de 1942 a 2005. In BARROS, C. S.; COSTA, E. G. de M. (Orgs.) *Se hace camino al andar. Reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012, v. 1, p. 23-35.

SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. Pesquisadoras conversam com o PL 6.840 de Reforma do Ensino Médio. Observatório do Ensino Médio, Curitiba, 29 jul. 2015. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio>> Acesso em: 22 set. 2019.

SILVA, S. B. Neoliberalismo e ensino de inglês: considerações para reflexão. *SEDA*, Rio de Janeiro, v. 01, p. 8-129, 2016.

SOUZA, H. D. L.; RODRÍGUEZ, M. N. Estrategias de comunicación aplicadas a las redes sociales: el éxito de #FicaEspanhol. In: FAGUNDES, A.; LACERDA, D. P.; SANTOS, G. R. dos. (Orgs.) *#Fica Espanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes, 2019. p. 195-206.

STURZA, E. R. Política linguística em movimentos: #Fica Espanhol RS. In: FAGUNDES, A.; LACERDA, D. P.; SANTOS, G. R. dos. (Orgs.) *#Fica Espanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes, 2019. p. 119-129.

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.

Recebido em: 23/11/2020.

Aceito em: 29/01/2021.