



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

KETINIELY SANTOS SILVA BONFIM

**CAMINHOS E DESCAMINHOS DO ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL:
Um olhar crítico-reflexivo sobre a Base Nacional Comum Curricular**

Salvador - BA
2024

KETINIELY SANTOS SILVA BONFIM

CAMINHOS E DESCAMINHOS DO ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL:

Um olhar crítico-reflexivo sobre a Base Nacional Comum Curricular

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Área de concentração – Linguagem e Interação, Linha de Pesquisa – Linguística Aplicada, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Paraquett.

Salvador - BA
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

KETINIELY SANTOS SILVA BONFIM

CAMINHOS E DESCAMINHOS DO ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL:

Um olhar crítico-reflexivo sobre a Base Nacional Comum Curricular

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Área de concentração – Linguagem e Interação, Linha de Pesquisa – Linguística Aplicada, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Márcia Paraquett – Orientadora
Doutora em Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas (USP)
Universidade Federal da Bahia

Prof. Doutor Antonio Messias Nogueira da Silva – Avaliador Interno
Doutor em Língua Espanhola (Universidade de Salamanca)
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Liz Sandra Souza e Souza – Avaliadora Externa
Doutora em Língua e Cultura (UFBA)
Universidade Estadual de Feira de Santana

AGRADECIMENTOS

Nesta etapa tão importante da minha vida, de muitos recomeços e desafios, não poderia deixar de externar a minha gratidão a todos(as) aqueles(as) que contribuíram de alguma forma para a conclusão deste ciclo.

Primeiro, agradeço a Deus, pela oportunidade de realizar mais um sonho e pelo privilégio de fazer o meu mestrado na UFBA, por me dar sabedoria e graça para desenvolver cada etapa desta pesquisa, por usar/me aproximar de pessoas, durante este processo, que não me deixaram desistir nos momentos de dificuldades e angústias. A Ele toda honra e toda glória!!

Ao meu esposo, Angelo, que acompanhou minha trajetória acadêmica, me incentivando, me encorajando a não desistir nos momentos difíceis, me apoiando também financeiramente nas idas e vindas para Salvador, com muita paciência e amor.

A minha filha Isabelle, presente de Deus na minha caminhada, por ser o meu combustível diário para terminar o meu Mestrado, mesmo vivendo o puerpério, tendo algumas noites mal dormidas para cuidar de uma vida, a qual Deus me confiou e presenteou. É por você, filha, que acordei diversas vezes de madrugada para escrever, mesmo cansada, e aproveitei cada horinha de sono sua durante o dia. Amo-te, minha princesa!!

Aos meus pais, João e Iraci, pela torcida, preocupação e ajuda nos momentos que precisei para continuar os estudos, e por fazerem de tudo para que eu pudesse ter acesso a uma boa formação educacional. Em especial a minha mãe, que sempre me perguntava como estava a “escola” (Mestrado) e me incentivava a estudar do jeito dela, apesar de ter tido pouco acesso aos estudos. Obrigada mãe, obrigada pai por tudo que fizeram por mim nesta etapa!!

Ao meu irmão, Alex, com quem sempre pude contar desde o processo da seleção, seja com pequenos empréstimos em dinheiro ou limite do seu cartão de crédito para pagar a inscrição do processo seletivo ou comprar livros, seja por vibrar junto comigo em cada conquista. Obrigada por poder contar contigo nesta etapa, meu irmão!!

A minha amiga Day, pela acolhida no seu lar em Salvador, pelo carinho e preocupação. Serei eternamente grata por tudo, minha amiga-irmã! Que Deus te recompense infinitamente!!

À Professora Liz Sandra (UEFS), minha orientadora na Graduação, que me incentivou a fazer o Mestrado nesta instituição, pelas conversas, por poder contar com sua ajuda e orientação durante um período, pela paciência e sensibilidade em me ouvir. Saiba que cada mensagem às segundas-feiras com “– Oi, Kety, bom dia! Como você está? Respira,

descansa!”, cada vídeo motivacional ou vídeo para inserir o hábito da meditação funcionou como um incentivo para ação e para não desistir em meio aos problemas que tive durante o percurso da pesquisa. Obrigada, Profa. Liz! És exemplo e inspiração para mim!! Gratidão!!

Ao professor Antonio Messias, por ser o meu orientador no início desta caminhada e pela paciência comigo no tirocínio. Muito obrigada!

A minha querida Professora Marcia Paraquett, por aceitar ser orientadora desta pesquisa no meio do caminho, pelo ser humano que és, pela paciência, atenção, sensibilidade e compreensão, por suas valiosas orientações e contribuições fundamentais na construção deste trabalho. Sou e serei eternamente grata, Pró!! O meu desejo é que tenhamos mais “Marcias” nos Programas de Pós-Graduações das universidades públicas do nosso país. Obrigada, obrigada!! Amo a senhora!!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação de Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, com quem tive a honra de aprender e compartilhar o comprometimento com a grande área da Linguística Aplicada. Obrigada!

Agradeço também ao PPGLinC, a ex-Coordenadora da Pós, a Profa. Cristina, pela atenção, sensibilidade e por estar sempre disposta a ajudar os estudantes do Programa e ao atual Coordenador, o Professor Carlos Felipe.

À Tati, secretária da Pós-Graduação, gratidão por seu empenho e dedicação nos momentos em que precisei. Que Jesus recompense imensamente a sua vida e o seu trabalho!!

As minhas colegas da Pós-Graduação, pelas trocas de experiências que, sem dúvidas, me fizeram evoluir, por cada momento único vivido e por poder contar com vocês em alguns momentos desta etapa, em especial à Juliana, Jurene, Nice, Irlena, Natália, Tiane e Camila.

À Secretária de Saúde do meu município, Verany, pelas caronas concedidas ao longo desta jornada, e aos motoristas, os quais fizeram o possível para deixar a minha caminhada mais leve.

Ao grupo “Mulheres Curadas para Servir”, em especial às irmãs Lamary e Edna Santana, e todas as intercessoras, por me fortalecerem com a Palavra de Deus durante esta caminhada, e por aparecerem na minha vida num momento em que eu mais precisava de orações para não desistir do meu Mestrado. Obrigada, meninas, mulheres!! Que os céus recompensem infinitamente!!

À minha revisora Sueli Chalegre pela formatação e revisão deste texto, suas contribuições foram muito importantes nesta etapa. Gratidão, Sueli!!

Aos meus alunos(as) de aulas particulares de Reforço Escolar e às famílias, presentes de Deus na minha caminhada de professora empreendedora, que me motivam todos os dias a

ser uma profissional melhor, a investir na minha formação continuada e a contribuir de alguma forma com a Educação Básica do meu município e a não aceitar certas “normalidades” na Educação Básica. Obrigada!!

Enfim, encerro este ciclo com o coração grato a todos(as) aqueles(as) que de alguma forma me ajudaram direto ou indiretamente na conclusão desta etapa, como diz o rei Roberto Carlos “se chorei ou se sofri” em algum momento desta caminhada – pois escrever é dor e delícia – “o importante é que emoções eu vivi”. Saliento o quanto eu amadureci neste processo, afinal o processo faz parte do progresso e é sempre para a gente crescer, como diria o mestre Calango “mar calmo não faz marinheiro forte, a vela precisa de vento forte marinheiro”.

DEDICATÓRIA

A meu esposo, Angelo, meu amor, meu amigo!!

A minha filha, Isabelle, presente de Deus e combustível diário para a conclusão desta etapa!!

A meus pais e a meu irmão, pela preocupação, apoio e carinho.

Enfim, a todos os que, assim como eu, acreditam no poder transformador da educação e buscam fazer a diferença na educação do nosso país, seja na sala de aula das escolas públicas ou privadas, nas faculdades, universidades ou em espaços pedagógicos, ou multidisciplinares de Reforço Escolar.

A vocês, o meu afetuoso abraço!

Continuemos!!

*“... como quixotinhos lutávamos
(e continuamos lutando)
contra nossos moinhos de vento”
(Paraquett, 2009, p. 129).*

RESUMO

Este trabalho insere-se na área da Linguística Aplicada e tem interesse nos estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas-culturas. Tem como objetivo principal analisar criticamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), após a sua homologação em 2018, no que diz respeito ao ensino de línguas-culturas nas escolas, especificamente o Espanhol. Esse documento influenciou, de alguma forma, o novo cenário do ensino da Língua Espanhola no Brasil, pois a inserção da disciplina nos currículos das escolas deixou de ser obrigatória, e a Língua Inglesa passou a ser, novamente, a única ofertada nas etapas do Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio. Dessa forma, se faz necessário realizar uma análise crítico-reflexiva sobre a BNCC/2018 nesse aspecto, observando se o proposto no documento condiz com políticas linguísticas que prevejam uma Educação de base intercultural. A seleção da Base justifica-se pela sua relevância e amplitude nacional, visto que esta passa a ser o principal documento orientador das escolas para a elaboração de seus currículos. Em relação ao arcabouço teórico, o estudo parte das discussões sobre línguas-culturas, políticas linguísticas, ensino de Espanhol, BNCC e pedagogia decolonial, que dialogam com Calvet (2007), Walsh (2009, 2010), Rodrigues (2010), Candau (2012), Mendes (2015), Oliveira (2016), Carvalho (2014), Nogueira (2020) e Santana (2021), dentre outros autores. Metodologicamente, esta pesquisa é de natureza qualitativa interpretativa e documental, se caracterizando, ainda, como um complemento da pesquisa bibliográfica. Como principais resultados, constatou-se que a escolha de uma língua sempre foi afetada por questões políticas, econômicas e sociais, não havendo neutralidade na sua preferência. Assim, são muitos os desafios para a democratização do ensino de línguas-culturas nas escolas do país, uma vez que vários caminhos e descaminhos foram percorridos pelo Espanhol em solo brasileiro ao longo da história. Além disso, se detectou que os apagamentos na BNCC são intencionais para inviabilizar outras línguas, e que, tanto professores(as) de línguas quanto pesquisadores(as) da área da Linguística Aplicada, devem pleitear por políticas públicas, políticas linguísticas e discutir o estatuto de línguas. Por fim, não faz sentido ter sete países hispanofalantes fronteiriços com o Brasil e os(as) estudantes terem acesso apenas à Língua Inglesa na escola.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de línguas; espanhol no Brasil; políticas linguísticas; BNCC; interculturalidade.

ABSTRACT

This work falls within the area of Applied Linguistics and is interested in studies on teaching-learning languages-cultures. Its main objective is to critically analyze the National Common Curricular Base (BNCC), after its approval in 2018, with regard to the teaching of languages-cultures in schools, specifically Spanish. This document influenced, in some way, the new scenario of teaching the Spanish Language in Brazil, as the inclusion of the subject in school curricula was no longer mandatory, and the English Language became, once again, the only one offered in the teaching stages. Elementary (final years) and high school. Therefore, it is necessary to carry out a critical-reflexive analysis of the BNCC/2018 in this aspect, observing whether what is proposed in the document is consistent with language policies that provide for intercultural-based Education. The selection of the Base is justified by its relevance and national scope, as it becomes the main guiding document for schools for the preparation of their curricula. In relation to the theoretical framework, the study is based on discussions about languages-cultures, linguistic policies, Spanish teaching, BNCC and decolonial pedagogy, which dialogue with Calvet (2007), Walsh (2009, 2010), Rodrigues (2010), Candau (2012), Mendes (2015), Oliveira (2016), Carvalho (2014), Nogueira (2020) and Santana (2021), among other authors. Methodologically, this research is qualitative, interpretative and documentary in nature, and is also characterized as a complement to bibliographical research. As main results, it was found that the choice of a language was always affected by political, economic and social issues, with no neutrality in preference. Thus, there are many challenges to the democratization of the teaching of languages-cultures in the country's schools, since several paths and detours have been taken by Spanish on Brazilian soil throughout history. Furthermore, it was detected that the deletions in the BNCC are intentional to make other languages unviable, and that both language teachers and researchers in the field of Applied Linguistics must plead for public policies, linguistic policies and discuss the status of languages. Finally, it makes no sense to have seven Spanish-speaking countries bordering Brazil and students only have access to English at school.

Keywords: language teaching-learning; Spanish in Brazil; language policies; BNCC; interculturality.

RESUMEN

Este trabajo se encuadra dentro del área de la Lingüística Aplicada y se interesa por los estudios sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas-culturas. Su principal objetivo es analizar críticamente la Base Curricular Común Nacional (BNCC), tras su aprobación en 2018, en lo que respecta a la enseñanza de lenguas-culturas en las escuelas, específicamente el español. Este documento influyó, de alguna manera, en el nuevo escenario de la enseñanza de la Lengua Española en Brasil, ya que la inclusión de la materia en los currículos escolares dejó de ser obligatoria y la Lengua Inglesa volvió a ser la única ofrecida en las etapas de enseñanza. Primaria (últimos años) y bachillerato. Por lo tanto, es necesario realizar un análisis crítico-reflexivo de la BNCC/2018 en este aspecto, observando si lo propuesto en el documento es consistente con las políticas lingüísticas que prevén una educación de base intercultural. La selección de la Base se justifica por su relevancia y alcance nacional, ya que se convierte en el principal documento orientador de las escuelas para la elaboración de sus planes de estudio. Con relación al marco teórico, el estudio se basa en discusiones sobre lenguas-culturas, políticas lingüísticas, enseñanza del español, BNCC y pedagogía decolonial, que dialogan con Calvet (2007), Walsh (2009, 2010), Rodrigues (2010), Candau (2012), Mendes (2015), Oliveira (2016), Carvalho (2014), Nogueira (2020) y Santana (2021), entre otros autores. Metodológicamente, esta investigación es de carácter cualitativo, interpretativo y documental, y se caracteriza también por ser un complemento a la investigación bibliográfica. Como principales resultados se encontró que la elección de una lengua siempre estuvo afectada por cuestiones políticas, económicas y sociales, sin neutralidad en las preferencias. Como principales resultados se encontró que la elección de una lengua siempre estuvo afectada por cuestiones políticas, económicas y sociales, sin neutralidad en las preferencias. Así, son muchos los desafíos para la democratización de la enseñanza de lenguas-culturas en las escuelas del país, ya que varios caminos y desvíos ha recorrido el español en suelo brasileño a lo largo de la historia. Además, se detectó que las supresiones en el BNCC tienen la intención de hacer inviables otras lenguas, y que tanto los profesores de lenguas como los investigadores en el campo de la Lingüística Aplicada deben abogar por políticas públicas, políticas lingüísticas y discutir el estatus de las lenguas. Finalmente, no tiene sentido que haya siete países de habla hispana en la frontera con Brasil y que los estudiantes sólo tengan acceso al inglés en la escuela.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje de lenguas; español en Brasil; políticas lingüísticas; BNCC; interculturalidad.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALAB	Associação de Linguística Aplicada no Brasil
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENPLE	Política de Ensino de Línguas Estrangeiras
EUA	Estados Unidos da América
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
Mercosul	Mercado Comum do Sul
MP	Medida Provisória
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGLinC	Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura
RBLA	Revista Brasileira de Linguística Aplicada
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPT	Universidade Para Todos

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Casa onde eu fui criada até os meus 18 anos	21
Figura 2 – Escola Estadual Virgílio Francisco Pereira.....	25
Figura 3 – Expansão territorial da Língua Espanhola pelo mundo	34

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	15
1.1 A PESQUISA, A MOTIVAÇÃO, A RELEVÂNCIA E AS INQUIETUDES	15
1.2 DO MEU LUGAR DE FALA À ESCOLHA DA POSTURA: VIVA O EU OU VIVA O NÓS?	21
1.3 OBJETIVOS DE PESQUISA.....	25
1.3.1 Objetivo Geral	25
1.3.2 Objetivos Específicos	25
1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA	25
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	26
2 METODOLOGIA	28
2.1 A PESQUISA QUALITATIVA NA ÁREA DA LINGUÍSTICA APLICADA.....	28
2.2 GERAÇÃO DE DADOS E OS PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE.....	31
3 O ESPANHOL NO BRASIL E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS ATUAIS	33
3.1 O ESPANHOL NO MUNDO E O DIREITO DE APRENDER OUTRAS LÍNGUAS-CULTURAS COM QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	33
3.2 CAMINHOS E DESCAMINHOS DO ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL.....	36
3.3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: É O QUE MESMO?.....	41
3.4 A BNCC E O ENSINO DE LÍNGUA-CULTURA	43
3.4.1 Conhecendo o documento	43
3.4.2 Propostas da BNCC quanto ao ensino de línguas	46
4 BNCC E INTERCULTURALIDADE	55
4.1 INTERCULTURALIDADE: CONCEITO E CONCEPÇÃO.....	55
4.1.1 Propostas da BNCC quanto à base intercultural.....	61
5 CONCLUSÕES	65
5.1 À LUZ DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO, CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS.....	68
REFERÊNCIAS	71

1 APRESENTAÇÃO

Nesta primeira seção, contextualizo a pesquisa, apresentando os pontos de partida que me conduziram e me motivaram a realizá-la, bem como a relevância do tema e as minhas inquietudes. Neste espaço, demarco também o meu lugar de fala, visto que “falamos a partir do que somos”, de nossas leituras e experiências, e justifico a escolha da minha postura na escrita da dissertação, ao optar pela escrita em 1ª pessoa do singular. Na sequência, exponho os objetivos gerais, específicos e as perguntas orientadoras do estudo. Por fim, apresento a estrutura organizacional da dissertação.

1.1 A PESQUISA, A MOTIVAÇÃO, A RELEVÂNCIA E AS INQUIETUDES

“Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui.
Percorri milhas e milhas antes de dormir”
(Garrido; Bino; Lazão; Da Ghama, 1998).

As pesquisas sobre ensino de línguas-culturas nas escolas têm se tornado um dos campos férteis de investigação na área da Linguística Aplicada ou, ainda, da Educação. Um dos motivos que justifica a pertinência deste debate deve-se à preocupação contínua com a qualidade do ensino de línguas-culturas no Brasil, principalmente no contexto da escola pública, onde o cenário de carências é constante e o descrédito no processo de ensino-aprendizagem de línguas ainda é grande.

Outro motivo preponderante do tema ter ganhado destaque no cenário das pesquisas, tanto nacionais quanto internacionais, são as reformas e ‘deformas’ educacionais ocorridas nas últimas décadas, dentre elas a Revogação da Lei n.º 11.161/2005, mais conhecida como Lei do Espanhol, ocorrida no ano de 2017, o que, por sua vez, incita o debate sobre as políticas linguísticas no Brasil, tendo em vista que ofertar apenas o ensino de uma língua-cultura no currículo nacional “[...] é uma política pouco otimista das possibilidades que um processo educativo pode fazer em espaços públicos e privados”, como ressalta Oliveira (2021).

A Lei n.º 11.161/2005 foi assinada no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva e determinava a oferta obrigatória do Espanhol no Ensino Médio nas escolas brasileiras. Assim, os estudantes do Ensino Fundamental II poderiam escolher estudar Espanhol, se preferissem, ao invés do Inglês; mas as duas línguas deveriam ser ofertadas na grade curricular, sendo a oferta da Língua Espanhola facultativa.

Neste sentido, apesar da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (assinada em 1996, sob a orientação da UNESCO) defender a garantia ao direito linguístico do falante e promulgar a necessidade de ações políticas voltadas para uma realidade multilíngue das sociedades, ainda vivemos num país em que a escolha de uma língua-cultura é fruto, geralmente, de acordos políticos e econômicos. Dessa forma, é importante deixar claro que sou a favor da diversidade da oferta de línguas-culturas nas escolas e contra a hegemonia da oferta apenas da Língua Inglesa nos currículos escolares. Além disso, é contraditório o nosso país fazer parte da América Latina e o ensino da Língua Inglesa continuar sendo a única língua ofertada nos currículos das escolas. Passaram-se anos e anos e continuamos reféns de decisões políticas e econômicas que, conseqüentemente, tornam as línguas invisíveis e contribuem para o monolinguismo nos currículos das escolas brasileiras.

Também, algo que chama atenção é o fato de mais de 60% dos candidatos que se inscreveram no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), optaram pela Língua Espanhola na prova (Abralín, 2021), apesar de terem estudado a Língua Inglesa durante cerca de sete anos na escola. Esse é um dos motivos pelos quais o Espanhol não deveria sair da grade curricular brasileira.

Além disso, aprender Espanhol em um mundo cada vez mais globalizado é uma porta aberta para oportunidades profissionais, culturais e acadêmicas, além de ser um precioso passaporte para conhecer uma variedade cultural incontestável de países que também são fontes de conhecimentos e ricos em tecnologias. Segundo Sedycias (2005, p. 36), a posição que a língua espanhola ocupa hoje no mundo é de tal importância que quem “[...] decidir ignorá-la não poderá fazê-lo sem correr o risco de perder muitas oportunidades de cunho comercial, econômico, cultural, acadêmico ou pessoal”. Dessa forma, remover o Espanhol da grade curricular brasileira é fechar portas para o futuro; é limitar as chances no mercado de trabalho e enfraquecer os laços culturais e econômicos com nossos irmãos latino-americanos.

Dito isto, lembro-me perfeitamente de quando era estudante na escola, onde a língua ofertada como disciplina curricular era o Inglês e quase sempre os(as) professores(as) que a lecionavam demonstravam pouco conhecimento desta, geralmente assumindo-a para completar a carga horária ou por imposição da própria escola, pois havia, e ainda há, uma carência muito grande de profissionais Licenciados nessa área na cidade em que moro. Dessa forma, saí da escola sem conseguir ler, ao menos, um pequeno texto na Língua Inglesa, realidade muito comum dos alunos(as) que estudam nas escolas públicas da minha região, visto que o ensino da língua resumia-se exclusivamente a um trabalho gramatical com

exercícios excessivamente estruturais.

De acordo com Tilio (2014, p. 926), isso ocorre por três principais razões: primeiro, por ser esta a forma como muitos(as) professores(as) aprenderam; segundo, por conta da falta de infraestrutura material oferecida pelas escolas; e terceiro, pela segurança que o(a) professor(a) tem no conhecimento gramatical. O autor ainda destaca, ao referenciar Moita Lopes (1996), que se soma a isso a ideia do senso comum de que os(as) alunos(as) da escola pública não têm aptidão para aprender línguas na escola com crenças como “[...] eles não aprendem o português quanto mais inglês” (Moita Lopes, 1996, p. 63).

Dito isso, a meu ver, a escolha da língua ofertada nos currículos das escolas brasileiras deveria, portanto, ficar a critério da comunidade escolar, considerando também a quantidade de professores(as) graduados(as) na área, disponíveis em cada região, não devendo ser imposta sem uma ampla discussão da sociedade, envolvendo principalmente os agentes implicados, isto é, professores(as) e alunos(as) da Educação Básica. Além disso, deve-se considerar o contexto cultural, a herança cultural no qual os sujeitos estão envolvidos, pois não faz sentido, por exemplo, as regiões que fazem fronteiras com países de fala hispânica ofertar apenas o Inglês como língua única com tantos países hispanofalantes ao redor.

Dessa forma, o caminho que escolhi nesta dissertação é motivado, em primeiro plano, pelas minhas angústias e inquietações enquanto ex-aluna de escola pública e pelo lugar que nós, os(as) professores(as) da língua majoritária da América Latina, estamos ocupando no mercado de trabalho, nos espaços escolares e acadêmicos com as reformas e ‘deformas’ ocorridas nos últimos anos no âmbito educacional, que, ao invés de incorporar bens humanos, provocou a perda de direitos outrora conquistados, como afirmam Vale, Nascimento e Anicézio (2017). Parte também do meu olhar observador como professora da área ao acompanhar o futuro de muitos(as) colegas de profissão, que se formaram junto comigo na Graduação, a maioria deles(as) optou por fazer curso em Pedagogia para poder atuar na área da educação.

O segundo aspecto motivador para a construção deste estudo é o lugar que estamos ocupando no cenário das pesquisas brasileiras. Ao realizar uma busca no banco de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), bem como no repositório de algumas universidades públicas do nosso país, constatei o que descreveu Paraquett (2009) ao realizar um levantamento dos trabalhos publicados na Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA), desde o lançamento do seu primeiro volume em 2001 até o décimo quarto

volume, em 2008. A autora detectou que, de um total de 130 artigos, apenas 3 se dedicavam ao espanhol; isso revela uma grande discrepância no que se refere às pesquisas em LA na área do Espanhol quando se compara com a área de Língua Inglesa, complementa Matos (2013).

Com base no levantamento realizado por Paraquett (2009), se compararmos o processo paralelamente vivido pelo Inglês com o do Espanhol, chegamos à conclusão de que contribuímos pouco para a produção científica na área de ensino de línguas. A impressão da autora é que falamos para nós mesmos, em grupos sérios e competentes, porém fechados em nossas discussões. Coaduno com o pensamento da autora de que precisamos nos “[...] expor mais, produzir mais pesquisas e que estas circulem em revistas, livros e congressos e que os temas discutidos não sejam apenas relacionados ao uso da língua ou questões gramaticais”, tendo em vista que a Linguística Aplicada se tornou uma disciplina híbrida, mestiça e interdisciplinar, como nos lembra Matos (2013, p. 5).

Em terceiro lugar, a motivação para este estudo surgiu da curiosidade em saber como o principal documento orientador da Educação Básica no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC ou Base, aprovado em 2017, ano da revogação da Lei do Espanhol, e homologada em 2018 a sua versão final, incluindo o texto do Ensino Médio, trata da questão do ensino-aprendizagem de línguas, especificamente da Língua Espanhola, visto que o documento é um referencial curricular a ser aplicado em todo território nacional e que influencia na organização dos componentes, abordagens de ensino e metodologias, sendo necessário ajustar os documentos referentes à escola para que tudo esteja em harmonia, como ressalta Santana (2021).

Confesso que, ao optar por trilhar este caminho, após dois semestres na Pós-Graduação e cheia de dúvidas, incertezas e reflexões sobre a minha proposta inicial de investigação, e após mudar o rumo da minha pesquisa três vezes, escrever dois projetos e uma seção da primeira dissertação, me perder e me encontrar neste trajeto da escrita, além de passar por um processo um pouco delicado durante esta escrita e, por fim, solicitar prorrogação de prazo para a defesa, ter como objeto de pesquisa a BNCC foi também uma forma de debruçar-me e conhecer um pouco mais sobre o documento, já que, mesmo sendo professora, tinha pouca intimidade com o manuscrito, talvez por falta de iniciativa pessoal, ou até mesmo, como afirma Santana (2021, p. 15), “[...] por receber formações que dissertam sobre os documentos, mas que não promovem uma leitura e um debate crítico dos mesmos”. Dessa forma, concordo com Santana (2021, p. 15) ao argumentar que “[...] é possível que o mesmo ocorra com a maioria dos colegas de profissão, que, com a jornada exaustiva de trabalho, não percebem a importância de se acessar esses conhecimentos”.

Ancorado nesta contextualização, para cumprir com o propósito desta investigação, me filio à Linguística Aplicada (LA), pois, como afirma Paraquett (2012, p. 238), “[...] todas as pesquisas que colaboram para o ensino de espanhol, [...] na vinculação com as políticas públicas da educação básica; ou na formação de professores, todas são pesquisas próprias à LA”.

No que diz respeito à temática escolhida, devo ressaltar que me aproximei do tema no 4º ou 5º semestre da Graduação, ao ter contato com uma professora muito querida da área de Linguística Aplicada, professora de Língua Espanhola do curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e suas respectivas Literaturas, e uma das coordenadoras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) o qual fui bolsista durante quase quatro anos. Não tive nenhuma disciplina no curso que tratasse dessa grande área em ascensão, todo o meu conhecimento sobre o assunto começou sendo construído com as partilhas dessa professora, nos momentos de estudos promovidos todas às sextas-feiras com os bolsistas do PIBID no módulo II da UEFS.

Assim, um belo dia, desejei participar de um evento promovido para estudantes de Letras na cidade de Campina Grande, na Paraíba, a fim de apresentar um trabalho sobre a temática com base na minha experiência como professora-bolsista de Língua Espanhola em uma instituição na rede estadual de Feira de Santana. A cada dia, a minha paixão por essa área e temática foi aumentando, a ponto de desenvolver esta pesquisa de Mestrado.

A decisão de fazer o Mestrado também foi influenciada por essa professora – uma das precursoras dos estudos sobre LA na universidade onde cursei a Graduação. Como orientadora do meu Trabalho de Conclusão de Curso, ela perguntou se eu tinha interesse em fazer o Mestrado; respondi que ‘sim’, e ela sugeriu que eu fizesse a seleção na UFBA. De início, achei que ela estava “sonhando alto” demais, mas, como eu desejava muito respirar novos ares e conhecer outros professores(as), fazer a pós na UFBA seria também uma porta aberta para novas oportunidades nos espaços onde sonhava/sonho chegar um dia.

Hoje compreendo porque mudei diversas vezes a minha proposta inicial de pesquisa. Na verdade, eu queria partir da realidade em que estou, vendo e vivendo como professora de Língua Espanhola, e falar sobre ensino-aprendizagem dessa disciplina é uma forma de gritar para o mundo que as línguas importam, como declarou a Organização das Nações Unidas (ONU), além de provocar reflexões a quem me lê, como, por exemplo: “Por que não inserir outras línguas na escola, considerando o contexto em que vivem os sujeitos? Por que aprender Inglês, se o nosso país é cercado por países hispanofalantes? Por que não considerar a realidade de cada estado e município, ao invés de fingir, muitas vezes, que se ensina língua

para vida na maioria das escolas do nosso país?” Esses são alguns dos questionamentos que me moveram a escolher o roteiro desta investigação, e que deixo para você, querido leitor(a), também refletir.

A guisa de conclusão, lembro a você, caro leitor(a), que este estudo é conduzido por uma professora que, no momento, encontra-se fora da sala de aula, por opção, mas que deseja muito ver, um dia, o Espanhol fazendo parte novamente dos currículos das escolas brasileiras, principalmente nas localizadas na minha região, para que, assim como eu, muitos estudantes tenham a oportunidade de estudar a língua dos “*nuestros hermanos*” na cidade em que se moram, e tenham a chance de escolher a língua que desejam estudar nestes espaços.

Em relação às pesquisas já desenvolvidas na área da Linguística Aplicada, que se aproximam ou tratam desta temática, é importante destacar que, ao fazer uma busca no repositório de teses e dissertações do Programa de Pós-graduação PPGLinC da Universidade Federal da Bahia, na qual realizo a Pós-Graduação *Lato Sensu*, encontrei apenas uma pesquisa de Mestrado, defendida em 2021, que também utilizou como *corpus* de análise o referido documento – a BNCC/2018 –, obviamente sem se esgotarem as possibilidades de sua análise.

O trabalho de Santana (2021) analisou o texto da Base, dando ênfase ao ensino do componente Língua Inglesa no período da sua implementação, e as transições conceituais que afetariam diretamente o ensino desse componente, com base nas crenças dos(as) professores(as) e nos planos de curso em instituições de Ensino Básico na rede pública estadual na cidade de Alagoinhas, Bahia. Porém, a presente pesquisa se diferencia por focalizar o ensino de Língua Espanhola após a revogação da Lei do Espanhol, nas políticas linguísticas da atualidade.

Desta forma, ter como foco a proposição de uma pesquisa acerca desta temática se justifica, entre outras razões, pelos seguintes aspectos: possibilitar o fortalecimento acadêmico na área; complementar a literatura precedente; e contribuir para a construção de políticas linguísticas mais eficazes e harmoniosas no nosso país. Além disso, analisar este documento criticamente, dando atenção ao contexto político-histórico, aos discursos que se propagam e aos fios que se constroem, é importante para identificar também se o proposto na BNCC condiz com políticas linguísticas que prevejam uma educação intercultural.

Tomando como referência as afirmações feitas até aqui, penso que esta pesquisa se tornará relevante, uma vez que, ao apresentar o que diz a BNCC sobre o ensino de línguas-culturas no nosso país, abrirei espaço para a reflexão da atual situação do ensino de línguas-culturas, no intuito de contribuir não só para a melhoria do ensino, mas também para a inserção de outras línguas, considerando-se obviamente os contextos e as realidades em que a

maioria dos estudantes está inserida.

Os dados revelados nesta pesquisa também poderão levar a uma possível intervenção nos movimentos que já existem no Brasil como, por exemplo, o “Fica Espanhol” e outros, além de uma intervenção nos principais órgãos responsáveis pela inserção novamente do Espanhol nos currículos.

Sendo assim, uma pergunta geral orienta a minha investigação: O proposto na BNCC/2018, no que tange ao ensino-aprendizagem de línguas-culturas, condiz com políticas linguísticas que prevejam uma educação intercultural? Entretanto, é importante também ressaltar que esta pesquisa não se limita a expor os principais impactos e retrocessos no ensino-aprendizagem de línguas-culturas nas escolas após a homologação do documento, mas se compromete a tentar trazer soluções e/ou reflexões que contribuam de alguma forma para a mudança da realidade.

Tendo contextualizado a pesquisa, apresentado os principais motivos que me instigaram a realizá-la, a sua relevância e as minhas inquietudes, passo para as próximas subseções que demarcam o meu lugar de fala, justificam a escolha da minha postura na escrita da dissertação e os demais elementos que compõem esta seção.

Assim, desejo a você, querido(a) leitor(a), uma excelente leitura e muitas reflexões.

1.2 DO MEU LUGAR DE FALA À ESCOLHA DA POSTURA: VIVA O EU OU VIVA O NÓS?

Temos que voltar os nossos pensamentos para o mundo que estamos vendo, vivendo (Rajagopalan, 2011).

Figura 1 – Casa onde eu fui criada até os meus 18 anos



Fonte: Acervo pessoal (2024)

Enquanto enunciadora desta dissertação, quero e preciso demarcar o meu lugar, tendo em vista que falamos a partir do que somos. Sou de Nova Fátima, cidade localizada no interior da Bahia, filha de trabalhadores rurais, criada na zona rural do meu município em uma casa simples de adobe, aluna de escola pública, cresci fazendo minhas tarefas escolares à luz de velas e candeeiro, tendo como principal meio de comunicação um rádio de pilhas. Hoje, como disse Pessoa (2013, p. 42,) vejo o “[...] quanto da terra se pode ver do Universo, por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer, porque eu sou do tamanho do que vejo, e não do tamanho da minha altura [...]”.

Quando criança, o meu maior sonho era ter uma televisão preta e branca; minha brincadeira preferida na infância era brincar de escolinha, tinha prazer em elaborar as “provas” manualmente para os(as) meus(minhas) primos(as). Recordo da felicidade que fiquei no dia em que ganhei meu primeiro quadro negro de giz, doado por um vizinho da minha família; eu adorava ir para a escola e via a docência como algo muito nobre.

A convicção de querer ser professora de Língua Portuguesa e Espanhola, e suas respectivas Literaturas, aumentou no final do Ensino Médio, pois as aulas de Língua Portuguesa e Literatura eram sempre as minhas preferidas. No ano de 2009, no 3º ano do Ensino Médio, tive a oportunidade de ter algumas aulas de Espanhol, na escola em que estudei durante alguns meses, e eu fiquei encantada com a língua, pois o modo como o professor ensinava era muito diferente. Daquele dia em diante, desejei ser professora de línguas materna e espanhola, afinal era uma área que gostava e não tinha profissionais graduados(as) na área de Espanhol na minha cidade, na época.

Minha formação profissional se deu na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde me graduei em Letras Português-Espanhol, e suas respectivas Literaturas, no ano de 2017. O meu desejo, ao escolher o curso de Licenciatura em Letras com dupla habilitação, era poder, um dia, ter a oportunidade de voltar a minha cidade natal e ensinar a Língua Espanhola nas escolas, pois me incomodava o fato de estudar Inglês na escola pública por sete anos e não aprender a ‘língua para a vida’, já que o ensino era apenas baseado na gramática e, na maioria das vezes, não havia a chance de se estudar com professores(as) graduados(as) na área.

Observo que o meu primeiro contato com a Língua Espanhola na escola ocorreu em 2009, quatro anos depois da aprovação da Lei n.º 11.161/2005, que deveria ser implementada até 2010 nos currículos das escolas. Recordo-me, ainda, que tanto nas escolas municipais e estadual onde estudei não havia a oferta da Língua Espanhola na grade curricular, mesmo com a Lei já promulgada. A oportunidade de estudar o Espanhol no 3º ano do Ensino Médio,

durante alguns meses, ocorreu devido à falta de professores de Inglês na escola naquele ano, o que não surpreende no Brasil, pois o descumprimento de uma Lei é mais uma das enfermidades diagnosticadas no nosso país, fruto das políticas linguísticas implantadas, em que “vão as leis onde querem os reis”, como afirma Rodrigues (2016, p. 45).

O descumprimento da Lei n.º 11.161/2005, portanto, não contradiz a memória da série em que se inscreve, ao contrário, apenas corrobora uma interpretação segundo a qual o reconhecimento da diversidade linguística e dos direitos linguísticos dos falantes de comunidades que habitam o território brasileiro ainda não foram contemplados pelas políticas e pela legislação vigente no país. E isto vale tanto para as línguas nacionais quanto para as estrangeiras que circulam neste espaço (Rodrigues, 2016, p. 44-45).

Ingressei no curso de Licenciatura em 2012, e, assim como a maioria dos alunos(as) da minha turma, eu tinha apenas o conhecimento básico da língua, afinal a minha experiência com o Espanhol resumia-se no contato de alguns meses na escola. Ainda, ao fazer o cursinho pré-vestibular Universidade para Todos (UPT), mais uma vez fui “obrigada” a estudar o Inglês, mesmo optando pelo Espanhol na inscrição do vestibular da UEFS, tendo em vista que a demanda para as aulas de Espanhol era maior. Daí a importância, como destaca Silva (2015), de se conhecer o perfil, as expectativas e as bagagens dos(as) alunos(as) que ingressam nos cursos de licenciaturas, visto que a maioria deles advém de escola pública e trazem consigo carências básicas.

Fomento esse título de mestre porque, como professora, preciso me qualificar permanentemente e assumir o meu papel de pesquisadora, “[...] não só para acompanhar um mundo em constantes mudanças, mas também para ser capaz de provocar mudanças” (Leffa, 2001). Ademais, como ex-aluna de escola pública e professora de Espanhol, sonho com um ensino de línguas-culturas democrático e harmonioso no nosso país, com políticas linguísticas mais eficazes e com o direito de aprender e escolher a língua-cultura que queremos estudar nas escolas do nosso país.

Nos últimos anos, nós, as(os) professoras(es) de Espanhol, vivemos uma série de retrocessos educacionais, em que, ao invés de incorporar bens humanos, a educação brasileira perdeu direitos já conquistados, como a revogação da Lei do Espanhol em 2017, o que, conseqüentemente, marcou o novo cenário do Espanhol enquanto disciplina curricular nas escolas e o lugar que nós, as(os) professoras(es) da língua majoritária da América Latina, estamos ocupando no país, principalmente no mercado de trabalho.

Concluí a minha Graduação no final do ano de 2017, mesmo ano em que a Lei do Espanhol foi revogada no Brasil, dando espaço novamente à hegemonia do ensino da Língua

Inglesa nas escolas. Após a formatura, ao regressar para a minha cidade, ainda tive a oportunidade de trabalhar em alguns espaços como professora de Espanhol, dois anos consecutivos no cursinho pré-vestibular Universidade Para Todos (UPT), por intermédio da Universidade do Estado da Bahia (doravante UNEB) no polo Nova Fátima-BA, e um ano e alguns meses em uma escola da rede particular de Ensino Fundamental I e II no município de Pé de Serra ganhando entre R\$ 11,00 e R\$ 18,00 hora/aula, o que, por sua vez, me desmotivava a seguir a carreira de professora da Educação Básica.

Demarcado o meu lugar de fala, justifico aqui a escolha da minha postura na escrita desta dissertação. Opto pela escrita em 1ª pessoa do singular porque, sem dúvidas, a minha escrita é resultado das minhas andanças, das minhas angústias e experiências como professora de Língua Espanhola. Para tanto, faço minhas as palavras de Nascimento (2016, p. 51): não é necessário “[...] me camuflar atrás de um ‘nós’, já que compreendo que meu ‘eu’ é, por essência, múltiplo”.

Diante disso, saliento que o processo de escrita é a etapa mais particular e individual da pesquisa e, nesse, penso que é crucial revelar as minhas percepções e reflexões sobre o tema investigado. Por isso, julgo necessária a escrita desta dissertação em 1ª pessoa, afinal “[...] escrever é, portanto, “se mostrar”, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro”, como ressalta Nascimento (2016, p. 49).

No entanto, é importante frisar que toda escrita é constituída de outras vozes e leituras, já que não é possível extrairmos tudo do nosso próprio âmago (Nascimento, 2016). Desse modo, além da minha voz, trago tantas outras vozes que dialogam e refletem sobre a temática aqui discutida, objetivando cumprir o propósito desta investigação, não descartando, conseqüentemente, a possibilidade da marca da 1ª pessoa do plural em alguns momentos, compreendendo que a minha identidade e as minhas concepções são construídas sob a agência de diversas vozes.

Em conclusão, apresento, a seguir, uma foto da escola em que cursei o Ensino Médio e tive o contato pela primeira vez com a Língua Espanhola, onde, em 2023, fui convidada pelos gestores para ministrar algumas aulas no formato de Oficinas de Língua Espanhola por meio do programa Educa Mais Bahia. O convite, embora num momento bem conturbado da minha trajetória acadêmica, em que precisei, durante esses anos na Pós-Graduação, escolher diversas vezes entre trabalhar e estudar, reduzindo minha carga horária de trabalho, me enche de esperança para que o Espanhol, nos próximos anos (quem sabe?!), possa adentrar novamente ao currículo da escola. Como uma formiguinha, seguirei lutando contra o monolinguismo nos currículos das escolas do nosso país, começando pela minha cidade.

Figura 2 – Escola Estadual Virgílio Francisco Pereira



Fonte: Bahia (2024)

1.3 OBJETIVOS DE PESQUISA

Assim, conforme as considerações apresentadas, os seguintes objetivos foram estabelecidos para esta pesquisa:

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar o que diz a BNCC/2018 no que tange ao ensino-aprendizagem de línguas-culturas, especificamente de Língua Espanhola, observando se o proposto nesse documento condiz com políticas linguísticas que prevejam uma educação de base intercultural.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Descrever e refletir o que define a BNCC/2018 sobre o ensino-aprendizagem de línguas-culturas na Educação Básica;
- Examinar de que modo a BNCC aborda a questão da interculturalidade no ensino de línguas.

1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA

Tendo esses objetivos em vista, uma pergunta geral orienta a minha investigação: o proposto na BNCC/2018, no que tange ao ensino-aprendizagem de línguas-culturas, especificamente de Língua Espanhola, condiz com políticas linguísticas que prevejam uma

educação intercultural?

Como desdobramento da pergunta geral, as seguintes perguntas específicas emergem:

- O que determina a BNCC/2018, após a revogação da Lei do Espanhol, ao tratar do ensino de línguas-culturas nas escolas?
- Por que é importante o ensino de línguas-culturas nas escolas, a partir da perspectiva intercultural?

1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação está organizada em cinco seções. A Apresentação constitui a primeira seção. Nela há uma breve contextualização do objeto de estudo; a exposição dos principais motivos que me instigaram a realizá-lo e sua relevância, e as inquietudes que me levaram a trilhar este caminho; a justificativa pela escolha da postura e a demarcação do meu lugar de fala. Na sequência, encontram-se os objetivos geral e específicos, as perguntas orientadoras, além do roteiro organizacional deste trabalho.

Na segunda seção, apresento a configuração metodológica desta investigação, que inclui a abordagem da pesquisa; os métodos utilizados; como os dados foram gerados; e os procedimentos para a análise. Optei por realizar uma breve contextualização da metodologia, pois não julguei necessária uma seção extensa sobre os aspectos metodológicos.

Na terceira seção, intitulada “O ensino do espanhol no Brasil e as políticas linguísticas atuais”, apresento inicialmente um breve resumo da expansão territorial do Espanhol no mundo e destaco a importância de se estudar línguas com qualidade no nosso país. Em seguida, realizo um panorama histórico, contextualizando os três momentos percorridos pelo Espanhol enquanto disciplina curricular no Brasil, destacando principalmente o momento do seu apagamento nos currículos escolares, pois vejo esse último como merecedor de destaque. Na sequência, defino o que são políticas linguísticas, apoiando-me nos estudos de Calvet (2007), Ribeiro da Silva (2013) e Carvalho (2014), dentre outros autores que considero pertinente fazer parte desta discussão.

O documento *corpus* deste trabalho, a BNCC/2018, também é apresentado na seção 3 da dissertação, a fim de situar o leitor menos experiente até aquele que tenha mais intimidade com o texto da Base. Assim, me preocupo em descrever brevemente como está organizado o documento, como foi seu processo de criação e homologação. Em sequência, já realizo a análise a partir de algumas categorias, a saber: as principais mudanças e implicações após a promulgação desse documento, motivos pelos quais ele foi bastante criticado por

professores(as), pesquisadores(as) e a comunidade acadêmica, e, por último, o que diz a Base Nacional Comum Curricular sobre o ensino de línguas-culturas.

Na quarta seção, “BNCC e interculturalidade”, faz-se necessário entender o conceito de interculturalidade. Para isso, resenho trabalhos de autores que já se dedicaram a esta discussão, no intuito de fazer uma ponte com a presente dissertação, e de verificar se o conceito aparece no texto da Base. Em sequência, analiso o manuscrito, buscando identificar qual é a proposta da Base sobre o ensino de línguas-cultura nas escolas.

A quinta seção é dedicada às conclusões, quando retomo as perguntas de pesquisa e pontuo as limitações do estudo, as contribuições e sugestões para pesquisas futuras, acreditando que este trabalho poderá contribuir para outras investigações futuras.

2 METODOLOGIA

Não acredito que haja um único design para a metodologia de uma investigação... [uma] boa metodologia para um estudo, tal como um bom design para um barco, deve ajudá-lo a atingir destino de modo seguro e eficiente (Maxwell, 1996).

Esta seção objetiva apresentar o percurso metodológico desta pesquisa. Assim, em um primeiro momento, julguei importante fazer uma breve explanação acerca da pesquisa qualitativa, destacando sua importância, suas características e seu caráter interpretativo nas Ciências Sociais. Na sequência, serão apresentados os procedimentos adotados para o desenvolvimento deste trabalho, desde a geração dos dados até a elaboração das categorias de análise.

2.1 A PESQUISA QUALITATIVA NA ÁREA DA LINGUÍSTICA APLICADA

Ao nos dispormos a fazer pesquisa, devemos ter em mente o caminho mais acertado a tomar, os aspectos que estão em jogo e as dificuldades que iremos enfrentar para dar conta do que se pretende investigar. É necessário também escolher o arcabouço teórico mais adequado a essa tarefa, para a realização de uma apropriada interpretação do fenômeno estudado.

Dessa forma, aquele que pesquisa está em busca da descrição, compreensão ou explicação de alguma coisa. Para Gatti (2010, p. 11):

A palavra pesquisa pode ser entendida como o ato pelo qual se busca obter conhecimento sobre determinada coisa, a relevância dos dados e como eles são trabalhados. É um conjunto de medidas bem precisas obtidas de depoimentos, entrevistas, diálogos, discussões, observações, entre outros recursos, “de que nos servimos para geração de algum conhecimento que acrescente alguma coisa à compreensão do problema que nos interessa”.

No âmbito da Linguística Aplicada (LA), por ser uma área interdisciplinar, há uma variedade de opções de métodos que podemos utilizar, cada um com suas especificidades, possibilitando diferentes resultados. Dessa forma, ao escolher o trajeto que queremos trilhar, devemos considerar o que se pretende investigar.

Considerando isso, as particularidades e objetivos deste estudo, esta pesquisa parte de uma investigação de teor qualitativo pelo pressuposto de que

[...] atualmente, a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais frequente na pesquisa em educação, visto que os

educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola (Telles, 2002, p. 102).

Contudo, cabe destacar que o fato de a pesquisa assumir um teor qualitativo interpretativo não exclui a utilização de alguns dados quantitativos. Como afirma Flick (2009, p. 43), “[...] um estudo poderá incluir abordagens qualitativas e quantitativas em diferentes fases do processo de pesquisa”.

Nesse caminho, de acordo com Esteban (2010), uma característica fundamental nos estudos qualitativos é a consideração do contexto. Para essa autora, os contextos de pesquisa são naturais e não são construídos nem modificados. Desse modo, o pesquisador busca suas respostas no mundo real e, para isso, deve ter sensibilidade para interpretar os dados de que dispõe.

Assim, em uma pesquisa qualitativa, podem-se utilizar vários procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados, entre esses, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica constitui-se de um levantamento prévio de textos, artigos, dissertações, teses e livros sobre o tema discutido e aqui abordado, tais como: ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, políticas linguísticas, interculturalidade e BNCC, com o intuito de aprofundar a discussão teórica e conhecer o que já foi estudado. Nas palavras de Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa bibliográfica é:

[...] aquela feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Por outro lado, a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, visando extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. Segundo alguns autores, é muito comum a pesquisa documental ser confundida com a pesquisa bibliográfica ou serem abordadas como sinônimos, sendo que estas não são. Fonseca (2002, p. 32) explica as principais diferenças entre a pesquisa bibliográfica e a documental:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

Concomitante ao que foi dito, conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), o elemento diferenciador da pesquisa documental em relação à pesquisa bibliográfica está na natureza das suas fontes. Na pesquisa documental, o pesquisador deve entender os documentos como “meios de comunicação”, pois foram elaborados com algum propósito e finalidade (Flick, 2009). Dessa forma, é imprescindível compreender quem o produziu, sua finalidade, o contexto histórico, para quem foi construído e a intencionalidade de sua elaboração.

A análise documental, no contexto da pesquisa qualitativa, constitui um método importante, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Alves-Mazzoti, 1998; Ludke; André, 1986), permitindo também analisar um ou vários documentos na busca de identificar informações factuais, atentando-se aos objetivos e a delimitação do objeto de estudo. À vista disso, esta pesquisa é de natureza qualitativa e documental, mas também se caracteriza como um complemento da pesquisa bibliográfica.

Para Flick (2009, p. 232), os documentos não são apenas uma mera representação da realidade, eles geralmente foram produzidos aspirando algum objetivo e para algum tipo de uso, ainda que estes, em um primeiro momento, não fiquem claramente definidos. Dessa maneira, utilizando-se da análise documental, cabe ao pesquisador compreender o que foi propagado ou suprimido acerca do assunto abordado no documento.

Acerca disso, May (2004, p. 213) acredita que há muitos significados “embutidos” nos documentos, visto que, muitas vezes, eles dão “[...] voz àqueles traços que, em si mesmos, com frequência, não são verbais ou que dizem em silêncio algo diferente do que dizem de fato”.

Dessa forma, é preciso analisar e buscar compreender o contexto no qual o documento foi criado, para identificar as intenções verdadeiras e reais objetivos de sua criação. Para Cellard (2008, p. 299) o exame do contexto social global é primordial na análise documental, pois o contexto dará pistas acerca dos intuitos e finalidades legítimas do documento em questão. Logo, “[...] é necessário um estudo do momento político, interno e externo, em que

os documentos foram elaborados, para compensar certos desvios” (Marconi; Lakatos, 2009, p. 55).

Carvalho (2014, p. 94) recorrendo a Flick (2009), apresenta algumas perguntas que o pesquisador deve levar em consideração ao optar pela análise documental. Estas perguntas fornecerão ao pesquisador uma ampla quantidade de tópicos de análise, são elas:

1. Quem produziu este documento?
2. Com que objetivo?
3. Para quem?
4. Quais eram as intenções pessoais ou institucionais com a produção desse documento, ou dessa espécie de documento?
5. O que foi omitido na produção do registro, por quem e por quê?
6. Quais são as circunstâncias sociais que podem ter influenciado na produção do registro?

Desse modo, segundo Carvalho (2014, p. 94), “[...] é essencial que o pesquisador mantenha um olhar crítico, bem como uma reflexão contínua, para que suas interpretações não sejam antecipadas, errôneas ou imprecisas”.

Sendo assim, esta pesquisa é de natureza qualitativa, documental, pois objetiva analisar a BNCC/2018, que regulamenta a Educação Básica no Brasil. Assim, para responder à pergunta principal desta investigação, optei por escolher a última versão da BNCC, publicada em 2018, principal documento orientador dos currículos escolares brasileiros atualmente. A opção por selecionar o referido documento justifica-se pela sua relevância e amplitude nacional, visto que a Base passa a ser o principal documento orientador das escolas para a elaboração de seus currículos. Além disso, a homologação do documento foi aprovada logo após a revogação da Lei do Espanhol, que se deu em 2017, pelo então presidente da República, Michel Temer.

2.2 GERAÇÃO DE DADOS E OS PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE

A geração de dados foi realizada a partir da análise da BNCC. Desse modo, o método de análise utilizado foi a triangulação dos dados. Assim sendo, segundo Flick (2009, p. 361), a triangulação consiste na “[...] combinação de diversos métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas para tratar de um fenômeno”, para “[...] assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 19).

Dessa forma, os procedimentos empregados para a geração de dados, na primeira etapa, foram o levantamento bibliográfico, com pesquisa em artigos de periódicos, dissertações e teses disponíveis na *web*; a coleta de dados se deu por meio de textos e materiais publicados na literatura. A segunda etapa constituiu-se da leitura do documento BNCC/2018, e devo ressaltar que foi realizada mais de uma leitura dos itens do documento analisado a fim de confirmar e confrontar os dados. A primeira leitura do documento foi realizada no intuito de conhecê-lo melhor e de extrair as primeiras impressões e orientações, enquanto a terceira etapa girou em torno da análise crítica do documento com base nos objetivos e perguntas orientadoras desta investigação.

Devo lembrar a você, querido(a) leitor(a), que, para a análise, foram considerados apenas as seções 4 e 5, mais precisamente os itens 4.1, 4.1.4, 4.1.4.1 5.1 1 e 5.1.1 que tratam especificamente do ensino de línguas nas escolas na etapa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Neste estudo não foi considerado o que diz a BNCC sobre o ensino de línguas na etapa do Ensino Fundamental I. Por opção, decidi focalizar a análise apenas nas etapas supracitadas, já que geralmente é a minha área de atuação.

No que concerne à análise, esta acontece a partir do diálogo com os autores e o documento selecionado, simultaneamente, de modo a atender os objetivos estabelecidos para este estudo. Desse modo, ao longo dos tópicos que se dedicarão exclusivamente à análise, serão citados alguns trechos do documento para confrontar e ampliar a discussão aqui empreendida. A escolha da BNCC se justifica por ser um dos documentos oficiais, o mais atual e vigente no Brasil relacionado à educação, portanto deveria condizer com políticas linguísticas democráticas de ensino-aprendizagem de línguas-culturas e prever também uma educação de base intercultural.

Em relação ao arcabouço teórico, me embaso nas discussões referentes às línguas-culturas, às políticas linguísticas, ao ensino de Espanhol, à BNCC e à pedagogia decolonial, o que me levou a dialogar com Calvet (2007), Walsh (2009, 2010), Rodrigues (2010), Candau (2012), Mendes (2015), Oliveira (2016), dentre outros autores que considero importantes para a construção desta pesquisa.

3 O ESPANHOL NO BRASIL E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS ATUAIS

A presente seção visa, no primeiro momento, apresentar um breve resumo da expansão territorial do Espanhol no mundo, sua origem e a importância de se aprender a língua com qualidade na Educação Básica. No segundo momento, no item 3.2, faço um panorama histórico sobre os principais acontecimentos que suscitaram os caminhos e descaminhos do Espanhol enquanto disciplina curricular no Brasil, dando ênfase principalmente ao momento de apagamento da disciplina como parte do currículo nas escolas brasileiras.

Na terceira parte da seção, conceituo o que são políticas linguísticas, tendo em vista que “[...] o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua, ou impor à maioria a língua de uma minoria” Calvet, 2011, p. 11). Assim sendo, o ensino do Espanhol no nosso país não se deu de forma distinta, muitos foram os percursos atravessados, como enfatiza Carvalho (2014), bem como as lutas travadas até hoje na tentativa de reverter o atual cenário do ensino da língua no país.

Por fim, nos últimos itens desta seção, sistematizo o que diz a BNCC/2018 ao tratar do ensino de línguas na área de Linguagens, problematizando a permanência de apenas uma língua-cultura nos currículos escolares e o apagamento do Ensino da Língua Espanhola, bem como de outras línguas no texto da Base, já fazendo a análise. Em sequência, apresento o documento escolhido para análise e a discussão dos dados, a BNCC/2018, desde o seu surgimento à homologação, destacando as principais mudanças e impactos após sua aprovação, bem como alguns motivos pelo qual o documento foi muito criticado no cenário acadêmico.

3.1 O ESPANHOL NO MUNDO E O DIREITO DE APRENDER OUTRAS LÍNGUAS-CULTURAS COM QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Espanhol originou-se do latim vulgar falado por parte da população que constituía a Península Ibérica. Com o passar dos anos, recebeu o nome de *castellano* ou língua *castellana* por ocasião dos reis no reino Medieval de Castilla. Após a Constituição da Espanha como nação, a língua foi oficializada como Espanhol.

No final do século XV, a língua expandiu-se por toda a América e sofreu diversas modificações. Estas, por sua vez, ocorreram por questões geográficas, culturais e sociais de cada região, pela coexistência das línguas indígenas locais ou ainda pelas particularidades dos próprios falantes, na maioria, soldados e imigrantes de diversas origens.

Assim, com todas as variedades, a Língua Espanhola se tornou a língua materna de 21 países, a saber: Argentina, Equador, Cuba, Costa Rica, México, Chile, Colômbia, Guatemala, El Salvador, Uruguai, Venezuela, Nicarágua, Paraguai, Panamá, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Honduras, Espanha, Bolívia e Guiné Equatorial. Desses países, 7 fazem fronteiras com o Brasil, Argentina, Bolívia, Colômbia, Uruguai, Paraguai, Venezuela e Peru, sendo um dos motivos pelos quais não podemos negar a importância de inserirmos o Espanhol novamente nos currículos das nossas escolas, não só pela aproximação territorial, mas também devido à importância da pluralidade no ensino de línguas e do direito de aprender outras línguas, como ressalta a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996). O mapa (Figura 3) mostra a expansão territorial do Espanhol pelo mundo.

Figura 3 – Expansão territorial da Língua Espanhola pelo mundo



Fonte: Lumière (2015)

No ano de 2000, a Carta de Pelotas destacou a importância de se ensinar línguas com qualidade no Brasil. Essa carta foi um documento histórico, oriundo do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras (ENPLE), realizado em setembro de 2000, na cidade gaúcha de Pelotas-RS, com o apoio da Associação de Linguística Aplicada no Brasil (ALAB). O documento foi enviado ao Ministério da Educação (MEC) com o intuito de

que as autoridades competentes conhecessem a realidade do ensino de línguas no Brasil, objetivando formar uma política nacional de ensino de Língua Estrangeiras. Dentre as principais considerações destacadas no documento, quero salientar:

- Todo cidadão brasileiro tem direito de ser preparado para o mundo multicultural e plurilíngue por meio da aprendizagem de Línguas Estrangeiras;
- Há um anseio da sociedade contemporânea em adquirir o conhecimento linguístico necessário para interagir com o mundo intra e além-fronteiras;
- O aluno tem direito a um ensino de línguas de qualidade;
- O ensino regular não tem sido capaz de garantir o direito à aprendizagem de línguas, direito esse que acaba sendo usufruído apenas pela camada mais afluenta da população.

A partir do exposto, observo que a ausência de políticas educacionais que favoreçam o aprendizado de línguas no contexto escolar contribui para o quadro representado na narrativa n.º 14 do livro *Inglês em escolas públicas não funciona?* A narrativa é um depoimento de um aluno que não conseguiu aprender inglês em escola pública; se trata de uma narrativa que poderia ser, ou é, muito comum entre os estudantes de escolas públicas do nosso país, com seus sucessos e insucessos.

Recordo-me perfeitamente da experiência com o ensino de línguas nas escolas onde estudei, mais um caso de insucesso muito parecido com o depoimento do aluno da narrativa n.º 14, pois ainda é notório o descaso com o ensino de línguas na maioria das escolas do nosso país e o tratamento dado à disciplina no contexto escolar.

Acredito que seja possível ensinar línguas com qualidade na escola pública e em consonância com as ideias defendidas por Maciel e Oliveira (2011). Defendo que não basta apenas oferecer uma língua na grade curricular, é necessário prezar por um ensino de qualidade com profissionais graduados(as) na área e com subsídios para a sua prática efetiva e investir na formação continuada dos(as) professores(as).

A formação continuada dos profissionais é um dos caminhos para a melhoria na qualidade do ensino de línguas-culturas. Além disso, deve-se evitar colocar professores(as) de outras áreas para lecionar a disciplina na escola, tendo em vista que o advogado, por exemplo, não pode fazer o trabalho de um médico e vice-versa.

No caso da Língua Espanhola, sou a favor da presença da disciplina nos currículos das escolas brasileiras, não vejo problema em ofertar o Inglês no currículo. O problema, a meu ver, é ofertar a disciplina como única língua para os(as) estudantes de escola pública,

principalmente. Observo que, em algumas escolas da rede particular de algumas cidades do interior da Bahia, os gestores têm mantido o Espanhol nos currículos.

Outra informação importante que justifica a relevância de se aprender Espanhol é que a língua tornou-se um dos principais veículos de comunicação nos meios diplomáticos, no comércio mundial, nas competições esportivas, no turismo, nos encontros de líderes políticos mundiais, nos congressos sobre ciência, tecnologia, dentre outros. Ademais, é notório o anseio e o interesse dos(as) brasileiros(as) para aprender outras línguas, além da materna, sendo mais uma das razões para se ensinar a língua no território nacional.

De acordo com uma pesquisa realizada em um *site* na internet, um fato curioso é que os Estados Unidos da América (EUA) adotaram a Língua Espanhola como segunda língua. 80% dos alunos norte-americanos escolhem o Espanhol como segunda língua, sem contar com os mais de 35 milhões de hispano-falantes que moram nesse país.

Além disso, uma recente pesquisa realizada nos EUA revelou que 44% dos empresários norte-americanos concordam que a língua estrangeira mais importante para os negócios, nos próximos 20 anos, será o Espanhol. No país, existem, além de 300 jornais, 528 emissoras de rádio e 2 grandes redes de televisão nesse idioma. Ademais, no *ranking* mundial das línguas, o Espanhol é a segunda mais falada do mundo em termos de números de falantes nativos, e é a terceira mais utilizada na internet.

A partir das reflexões tecidas até aqui, no próximo item, começo a descrever, de forma resumida, os caminhos e descaminhos do Espanhol, enquanto disciplina curricular em solo brasileiro, para que você, querido(a) leitor(a), compreenda o lugar que nós, os professores(as) dessa língua, estamos ocupando hoje no Brasil, e o atual cenário do seu ensino após a aprovação da BNCC/2018 e revogação da Lei do Espanhol.

3.2 CAMINHOS E DESCAMINHOS DO ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL

Os caminhos trilhados pelo Espanhol no sistema educacional brasileiro são marcados por idas e vindas, por momentos oscilatórios de inserção, exclusão, prestígio e apagamento. Com base nisso, resumo aqui os principais acontecimentos que marcaram a trajetória histórica da presença dessa língua em solo brasileiro, no intuito de compreendermos o espaço e o lugar que nós, professores(as), estamos ocupando hoje no Brasil diante de um cenário de lutas e incertezas, de reformas e deformas, e de perdas de direitos outrora conquistados.

De acordo com Cruz e Souza (2017), a reconstrução da história do ensino e da pesquisa do Espanhol no Brasil nos remete à figura do professor Antenor Nascentes, professor

da Cátedra do Colégio D. Pedro II, considerado o precursor do que seria um gesto fundador que inaugura um momento ou uma memória do Espanhol no Brasil no ano de 1919.

Dessa forma, o primeiro registro oficial da inserção da Língua Espanhola no Ensino Básico brasileiro, conforme a literatura publicada, ocorreu no período imperial, em 1919, com a institucionalização dessa disciplina no Colégio Pedro II, instituição considerada referência no país na época. Inicialmente, o Espanhol foi inserido no Ensino Básico como disciplina optativa até 1925. Outro episódio importante, nesse contexto, foi à criação do curso de Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1941, embora o Espanhol não fosse a língua exclusiva, como ressalta Paraquett (2009); era a primeira vez que se estudava a língua em um curso de formação de professores(as).

No ano seguinte, em 1942, com a Reforma Capanema, ocorrida no governo Getúlio Vargas, o Alemão foi retirado da grade oficial da Educação Básica e substituído pelo Espanhol, que, por sua vez, se expandiria aos poucos para quase todos os cursos da escola secundária, pelo menos como componente da primeira série (Picanço, 2003). Desse modo, aos poucos, o Espanhol passava a circular no âmbito da educação nacional.

Alguns anos depois, precisamente em 1958, o então presidente Juscelino Kubitschek apresentou um Projeto de Lei (PL), ao Congresso, que previa a inclusão do Espanhol como disciplina obrigatória em todo o ensino secundário, igualando-a, em quantidade de horas, ao Inglês. Porém, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1961, interrompeu o processo de tramitação desse PL, ao retirar as línguas estrangeiras do rol de disciplinas obrigatórias no Ensino Básico, excluindo-as da textualidade legal e dando início a um processo de desoficialização de seu ensino (Rodrigues, 2012).

Em 1961, com a aprovação da nova LDB, iniciou-se um movimento que provocou rupturas entre o ensino da escola pública e o ensino de línguas estrangeiras, abrindo espaço para a proliferação de diversos cursos livres de idiomas na época. Dessa forma, embora a LDB em 1971 retomasse a menção às línguas estrangeiras, não previa sua inclusão oficial, destacando a exceção apenas em caráter excepcional, ou seja, classes de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, ressalta Rodrigues (2012).

Somente na segunda metade da década de 1970, com a Resolução n.º 58/1976, do MEC, se possibilitou novamente o ensino de línguas estrangeiras na escola. Com isso, criaram-se também os primeiros Centros de Línguas Estrangeiras no Rio de Janeiro, trazendo para o centro do debate o questionamento do lugar hegemônico do Inglês, a defesa do plurilinguismo e a possibilidade de que os estudantes pudessem escolher qual língua gostariam de estudar (Picanço, 2003).

Outro fator que contribuiu com a propagação do Espanhol, enquanto disciplina curricular no Brasil, foi a criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul), em 1991, que uniu países como Argentina, Uruguai e Paraguai num mercado comum. Com essa aproximação, os cursos livres de idiomas passaram a oferecer, ao lado do Inglês, o Espanhol. No final da década de 1980 e início dos anos 1990, outros projetos de Lei foram apresentados no Congresso Nacional prevendo a inclusão do ensino do Espanhol na grade curricular da escola básica. No entanto, mais uma vez, a tramitação da LDB impediu o andamento do processo. A Lei n.º 9.394/96 previa a obrigatoriedade da oferta de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, sendo a escolha “[...] a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Brasil, 1996, art. 26, § 5º).

Após muitas reivindicações das Associações dos Professores de Espanhol do Brasil, a Lei n.º 11.161/2005 foi aprovada no dia 5 de agosto de 2005 e implementada no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, que finalmente estabelecia a obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola nos currículos das escolas, tanto públicas quanto privadas, com algumas ressalvas, as quais destacarei ao longo do texto.

Com a aprovação da Lei do Espanhol, o clima, tornou-se esperançoso, visto que muita coisa boa poderia acontecer nos próximos anos, afinal, ao longo da década de 90, o Espanhol vinha ganhando espaço, a procura para estudá-lo nos cursos de idiomas livres aumentava, assim como o número de cursos de licenciaturas nos âmbitos públicos e privados. Dessa forma, para muitos, a Lei iria garantir emprego e boa formação para os(as) profissionais na área, e uma maior integralização com os nossos vizinhos americanos. Mas, a verdade é que, ao analisarmos o contexto da aprovação da Lei, notam-se interesses políticos, econômicos e culturais diferentes da Espanha, na época, em promover a língua no Brasil.

Desse modo, ao revisitarmos a história do Espanhol, enquanto disciplina curricular, no Brasil, percebi que, ao longo dos anos, antes da promulgação da Lei n.º 11.161/2005, tramitaram diversos projetos a respeito do ensino de línguas estrangeiras na Câmara dos Deputados e do Senado. Dentre esses, dois impulsionaram, de fato, a aprovação da Lei do Espanhol, a saber, o PL n.º 4.004/1993 (Presidente Itamar Franco-PMDB) e o PL n.º 3.987/2000 (Deputado Átila Lira-PSB). E, mais uma vez, questões políticas e econômicas atravessaram o processo de elaboração e tramitação destas PL, tais como o contexto sócio-histórico do Mercosul e a chegada de grandes empresas espanholas no Brasil (Rodrigues, 2016). Esse cenário contribuiu, de alguma forma, para uma maior abrangência da Língua Espanhola nos currículos das escolas brasileiras.

O texto definitivo foi sancionado pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, em

2005, mas é possível identificar algumas contradições que podem ter dificultado sua implementação, mesmo com a determinação da oferta da Língua Espanhola nos currículos das escolas. Vejamos, a seguir, alguns artigos contidos na Lei:

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 de sua publicação (Brasil, 2005).

O primeiro ponto a se atentar é que, apesar da obrigatoriedade da oferta da Língua Espanhola na escola no Ensino Médio, o art. 1º ressalta que é facultativa a matrícula na disciplina, o que, por sua vez, caracteriza-se com um futuro incerto do lugar da língua na escola. Além disso, o texto deixa claro que é facultativo o ensino do Espanhol de 5ª a 8ª séries, ou seja, no Ensino Fundamental II, contribuindo, assim, para a hegemonia do Inglês no currículo. Outro ponto que me chama atenção é que, no art. 4º, ao tratar da rede particular de educação, o texto apresenta outras possibilidades para o ensino da língua na escola, diferente da rede pública que enfatiza a sua oferta no horário regular de aulas dos estudantes, além da implementação dos Centros de Línguas Estrangeiras públicos. No caso da rede privada, a instituição poderia escolher em ofertar a língua no horário convencional das aulas ou em horário oposto, uma prática parecida com a dos Centros de Línguas.

Outro ponto importante é que os estados e municípios deveriam implementar a Lei do Espanhol gradativamente, no prazo máximo de 5 anos, contados a partir da sua publicação. Entretanto, durante muito tempo, a Lei foi desrespeitada por muitos deles. Partindo, por exemplo, do meu lugar de fala, recordo-me que, no ano da aprovação da Lei, eu estava cursando o 9º ano do Ensino Fundamental II e, somente em 2009, no 3º ano do Ensino Médio

o Espanhol foi ofertado na escola da rede estadual em que estudava, correspondendo a apenas um trimestre. Isso ocorreu em muitas escolas, principalmente nas cidades do interior da Bahia.

Contudo, com a aprovação da Lei, foi notória a demanda por professores(as) de Espanhol na Educação Básica, fazendo com eu, e outros jovens, se apaixonasse pela língua, mesmo tendo um contato muito rápido ao terminar o Ensino Médio e buscasse pela formação universitária na área, afinal, o ensino de línguas-culturas sempre foi uma carência na maioria das escolas, sobretudo no contexto da pública. Porém, o sonho de ver a Língua Espanhola ganhando espaço na educação pública foi interrompido, no mesmo ano da conclusão da minha formatura no nível superior, com a promulgação da Lei n.º 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio.

A referida Lei foi sancionada por Michel Temer em um período de turbulência política no Brasil, logo após o golpe parlamentar sofrido pela ex-presidenta Dilma Rousseff, ocorrido em 2016. Ao assumir a presidência, Michel Temer, o vice-presidente à época, propôs a Medida Provisória (MP) n.º 746/2016, a qual estabelecia a necessidade de uma reformulação curricular e a organização do Ensino Médio Nacional. A MP transformou-se, posteriormente, na Lei n.º 13.415/2017, sendo aprovada pelo Congresso Nacional, desconsiderando uma série de políticas educacionais vigentes até o momento.

Dentre os argumentos para a reformulação do currículo do Ensino Médio, o autor do requerimento da Comissão Especial questionava que o ensino oferecido naquela conjuntura aos jovens brasileiros não correspondia a suas expectativas, principalmente no que tange à inserção na vida profissional, sendo necessárias algumas reestruturações. É importante lembrar que toda mudança curricular precisa de amplo debate democrático com a sociedade, principalmente com os atores envolvidos, mas o que se pôde constatar, conforme o contexto histórico, é que, mais uma vez, as vozes dos(as) professores(as) foram silenciadas nesse processo de implementação e reflexão, o que é muito comum no nosso país.

A Reforma do Ensino Médio não só revogou a Lei n.º 11.161/2005, mas outras leis e decretos, apesar de ter a menção do oferecimento de outras línguas estrangeiras na Lei, em caráter optativo, como podemos constatar no art. 4º (abaixo). A atual Lei dá preferência à Língua Inglesa como única e exclusiva na Educação Básica, veja:

§ 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).

Em total concordância com Silva (2018), tanto a aprovação da Reforma do Ensino Médio quanto a exclusão do ensino da Língua Espanhola estão amplamente fundamentadas em decisões político-econômicas do que em decisões educacionais e linguísticas. A verdade é que a língua do mercado financeiro é mais privilegiada do que a língua dos nossos países vizinhos. Apesar da Declaração dos Direitos Linguísticos enfatizar a necessidade de ações políticas em prol de uma realidade multilíngue das sociedades, muitos enxergam essa proposta como um perigo a sua unidade.

3.3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: É O QUE MESMO?

Há alguns anos, o termo “políticas linguísticas” era desconhecido por uma parcela expressiva dos envolvidos com a pesquisa na área da Linguística ou Linguística Aplicada no Brasil, afirma Ribeiro da Silva (2013). Em prefácio ao livro “As Políticas Linguísticas”, de Calvet (2007), Oliveira (2007), um dos precursores da área no contexto brasileiro, destacou que foi aluno de um Bacharelado em Linguística, em uma importante universidade brasileira, com várias áreas de estudo, e não teve nenhum contato com o termo ou a disciplina na metade da década de 1980. Após quase cinco décadas, o espaço reservado para questões de política linguística nos currículos de Letras ainda é muito restrito. “São poucos os cursos da área em que há uma disciplina específica sobre o tema na grade curricular”, destaca Silva (2013, p. 290).

Do ponto de vista da pesquisa, segundo Ribeiro da Silva (2013), a situação é mais animadora, tendo em vista que os últimos acontecimentos, e a conjuntura atual, tem favorecido a discussão do tema, pois tem se discutido políticas para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), para as línguas indígenas e de imigração, e para o próprio Português como língua estrangeira.

Com base no estudo realizado por Ribeiro da Silva (2013), é observável o volume de estudos publicados na área, contudo ainda é restrito o número de textos escritos em Língua Portuguesa sobre o desenvolvimento e os principais postulados teóricos e metodológicos da área, o que é um obstáculo para a sua consolidação como disciplina permanente nos cursos de formação de professores(as). Ainda, conforme o autor, o livro de Calvet (2007) continua sendo a única publicação de cunho introdutório disponível atualmente.

É importante destacar que não há um consenso em relação à terminologia específica da área, visto que alguns autores utilizam “Planejamento Linguístico” e “Política Linguística” de forma distinta; outros preferem utilizar as duas expressões em conjunto “Planejamento e

Política Linguística”, porém, na literatura brasileira, é mais frequente a expressão “Política Linguística” para referir-se ao processo em sua totalidade, isto é, a política e o planejamento linguísticos (Maher, 2008).

Dessa forma, nas palavras de Kaplan e Baldauf Jr. (1997, p.11), a política linguística se caracteriza como:

[...] um conjunto de ideias, leis, regulamentos, regras e práticas que visam implementar, na sociedade, grupo ou organização sociopolítica, as mudanças linguísticas planejadas. Somente quando tal política existe é que algum tipo de avaliação efetiva do planejamento [linguístico] ocorre.

Segundo Rajagopalan (2013 *apud* Carvalho 2014, p. 39), “ainda há certa confusão e indefinição no tocante ao conceito de “política linguística”, visto que tal termo está sujeito a muitas interpretações”. Segundo o autor, essa multiplicidade de interpretações pode gerar deslizes de argumentos e equívocos. Isso está em consonância com o que defende Severo (2013, p. 453), que afirma que “[...] o conceito de política linguística é complexo e polissêmico”.

Acerca desse assunto, Calvet (2007) destaca dois conceitos cruciais: política e planejamento/planificação linguísticos. O primeiro termo se refere às decisões do Estado relativas às línguas, ao passo que o segundo se configura como a implementação dessas decisões. Sendo assim, para intervir em situações linguísticas, o Estado utiliza-se da lei, visto que ela “[...] é um dos principais instrumentos do planejamento linguístico” (Calvet, 2007, p. 76). Nesta dissertação, coaduno e me apoio nas ideias defendidas por Calvet (2007).

Em relação ao nascimento da área em questão, conforme o estudo de Carvalho (2014), a política linguística, historicamente, nasceu na segunda metade do século XV. Desse modo, a autora, em referência a Rajagopalan (2013, *apud* Carvalho 2014, p. 40), afirma que a política linguística concerne “[...] às mais diversas atividades de cunho político que envolvem, ou melhor, giram em torno da linguagem”.

Outra informação importante, que quero destacar, é a diferença de políticas linguísticas para ‘políticas públicas’ e ‘políticas públicas educacionais’. Assim, fazendo minhas as palavras de Carvalho (2014 p. 39), “[...] “as políticas públicas são formas de efetivar direitos através da ação do governo de forma interventiva na realidade social, bem como a análise dessas ações, no intuito de melhorá-las”, já as políticas públicas educacionais “[...] são as ações do Estado direcionadas à Educação escolar, ou seja, às questões escolares” (Carvalho, 2014, p. 38).

Tendo conceitualizado o que são políticas linguísticas, passo para o próximo item,

dedicado à apresentação do *corpus* da pesquisa e a primeira parte da análise do estudo.

3.4 A BNCC E O ENSINO DE LÍNGUA-CULTURA

Nos próximos itens, apresento de forma geral a Base Nacional Comum Curricular, destacando o que é, os principais objetivos pelos quais foi criada, como foi o processo de elaboração e homologação, quais eram as expectativas ao formularem esse documento e seu contexto histórico. Em sequência, inicio a análise do documento tendo como foco os capítulos da BNCC e os subitens que tratam do ensino de línguas-culturas no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

3.4.1 Conhecendo o documento

A BNCC é uma política de orientação curricular elaborada pelo MEC cujo objetivo principal é servir de referência para as escolas públicas e privadas que ofertam a Educação Básica no país. O documento determina as competências gerais e específicas, as habilidades e aprendizagens essenciais que os(as) estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, a saber, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Ao longo do seu processo de elaboração, foram construídas três versões curriculares do documento. A primeira versão foi apresentada pelo MEC em setembro de 2015, como modelo de referência para abrir discussões em toda comunidade brasileira. A segunda versão foi elaborada a partir de consulta pública com mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil, de professores(as), de estudantes, de organizações escolares e do terceiro setor e organizações científicas, entre meados de outubro de 2015 e maio de 2016. Nela, os critérios pedagógicos da BNCC tiveram como foco especial discutir os fundamentos das competências gerais para o ensino regular, relativos às etapas básicas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Sua terceira versão foi homologada pelo MEC no dia 20 de dezembro de 2017, apenas para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Ao longo do ano de 2017, a BNCC foi pauta dos mais importantes debates sobre educação no país. Com a reforma do Ensino Médio, ocorrida em fevereiro de 2017, a terceira versão da BNCC contou com mudanças no quadro de sua estruturação e foi construída por meio da participação de professores(as), especialistas, e entidades de associações científicas. Para tanto, foram organizados 27 seminários estaduais, juntamente com a participação de

mais de 9 mil gestores, especialistas e agremiações da educação brasileira.

A homologação do documento é considerada um marco para a educação brasileira, pois objetiva reduzir as desigualdades educacionais existentes no Brasil e garantir aos(as) estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns, de norte a sul do país. Entretanto, é importante lembrar que a Base não orienta apenas a construção dos currículos, mas também a elaboração e a revisão das propostas pedagógicas, dos materiais didáticos, das avaliações e das políticas para formação de professores(as).

A BNCC foi baseada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei n.º 9.394), aprovada em 1996, e no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, que sinalizavam a necessidade de um documento orientador para toda a Educação Básica. O processo de construção da Base foi realizado com a participação de diversos especialistas de cada área do conhecimento, de professores(as) e da sociedade civil, segundo a Ministra da Educação, Rossieli Soares da Silva, que assumiu o cargo no ano da aprovação.

Quanto à estrutura, o documento está organizado de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica e em cada etapa de escolaridade como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. A BNCC ainda destaca as dez competências gerais que os(as) discentes devem desenvolver ao longo das etapas, tais como: autonomia, empatia e cooperação, autoconhecimento, argumentação, comunicação, pensamento crítico e criativo, entre outras.

No que diz respeito aos fundamentos pedagógicos, o documento ressalta ter o foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral. Dessa forma, no texto da BNCC do Ensino Fundamental, competência é definida como:

[...] a 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).

Dessa maneira, subentende-se que o termo “competência”, no documento, corresponde à meta a ser atingida. Por conseguinte, as competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos, independentemente de onde os(as) educandos(as) moram ou estudam. Assim, caso o(a) estudante precise mudar de cidade, ou a família precise solicitar transferência para outra escola, seja ela pública ou privada, será assegurada a continuidade dos estudos já vistos na instituição anterior.

A expectativa, ao implementar esse documento, é que as escolas tenham um padrão

mínimo de instrução, e que este contribua de forma significativa para aperfeiçoar a qualidade do ensino do país, especialmente no contexto da educação pública (Brasil, 2011).

Segundo a Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, a BNCC não é um currículo pronto, com normativas exclusivas. O documento normativo funciona como uma orientação aos objetivos de aprendizagem de cada etapa da formação escolar, orientando as instituições a não ignorarem as particularidades de cada escola, considerando a sua metodologia, aspectos sociais e regionais.

Contudo, o documento impacta de forma direta as políticas governamentais direcionadas à educação nas diferentes etapas. Logo, o processo de elaboração e homologação do documento dividiu a opinião de professores(as) e especialistas da área, tornando-se tema de discussão no meio acadêmico e objeto de investigação na grande área da Linguística Aplicada, ou ainda da Educação.

Curi, Reis e Zanardi (2018) consideram o processo de elaboração da BNCC falsamente democrático, pois, segundo os autores, não foram acolhidas todas as críticas e debates que ocorreram em paralelo à sua elaboração. Além disso, nota-se que a participação dos(as) docentes e das unidades escolares, obtida em um dos dias para consulta pública, não foi tão expressiva como divulgado.

É importante ressaltar que a criação e a homologação do documento ocorreram em um momento político de rupturas e avanços, pois alguns direitos, outrora conquistados, foram retirados sorrateiramente, representando danos irreparáveis aos direitos dos cidadãos, segundo afirmam Nogueira e Borges (2020). Por isso, é importante discutir esse contexto, a fim de que aconteça a mobilização na luta em prol da defesa dessas políticas educacionais, já alcançadas enquanto marco constitucional.

Conforme o documento, as áreas estão organizadas para o Ensino Fundamental em: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso; e para o Ensino Médio em: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, e, no Ensino Fundamental (anos finais), Língua Inglesa.

Os componentes curriculares estão divididos em unidades temáticas, de acordo com cada ano/ciclo de aprendizagem. Cada unidade temática apresenta seu conjunto de objetos de conhecimentos, que se relaciona às habilidades específicas daquele ano/ciclo. Tendo este estudo o foco no ensino de Língua Espanhola, caberá, aqui, a análise e descrição comentada especificamente das subseções 4.1, 4.1.4, 4.1.4.1 e as subseções 5.1 e 5.1.1 que tratam da

questão do ensino de línguas-culturas nas escolas na etapa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

O documento está organizado num texto de mais de 500 páginas e, conforme o seu sumário, se divide em cinco capítulos além da introdução e da ficha técnica. Sua implementação nas escolas de todo o país deveria ocorrer no prazo de dois anos após a data de aprovação. O manuscrito passa a ser a referência obrigatória tanto para as escolas públicas quanto privadas para a elaboração de seus currículos.

A seguir analiso as propostas da BNCC quanto ao ensino de línguas.

3.4.2 Propostas da BNCC quanto ao ensino de línguas

Nos itens anteriores, apresentei os caminhos e descaminhos trilhados pelo Espanhol no sistema educacional brasileiro, destacando os três momentos enquanto disciplina curricular no Brasil: o de inserção, prestígio e apagamento, dando ênfase ao período de apagamento, o qual me interessa mais nesta pesquisa, conforme as perguntas e objetivos apresentados na seção 1 desta dissertação. Em seguida, apresentei o documento *corpus* de análise deste estudo, a BNCC. Dando continuidade, inicio a primeira parte da análise do documento.

Em total concordância com Carvalho (2014), desde sempre as línguas foram afetadas por fatores políticos, econômicos e ideológicos. Dessa maneira, ao longo dos anos, foram se configurando em reflexos das relações de força e poder dos Estados que as utilizam (Le Breton, 2005), bem como em elementos de comunicação e reflexo social, podendo exercer poder, dissensão e discriminação (Viñal Júnior, 2012).

Isso significa que a escolha de uma determinada língua é fortemente influenciada pelo poder que circula e que não há neutralidade na escolha de um idioma. Desse modo, as ações linguísticas não são desinteressadas e podem, inclusive, ter intenções de inviabilizar e apagar outras línguas, mesmo que estas tenham mais a ver com a realidade local, com a herança cultural da maioria dos sujeitos de um determinado estado, região ou país.

Assim, conforme a análise da BNCC, realizada neste estudo, observo algumas mudanças e implicações que causam um grande revés no que tange ao ensino de línguas-culturas no nosso país. A primeira delas, é que não há mais uma seção dedicada a línguas estrangeiras ou línguas modernas, como havia em outros documentos. Ao se referir a ensino de línguas, o manuscrito restringe-se à Língua Inglesa, impondo-a como única a ser ofertada obrigatoriamente nos currículos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, com algumas ressalvas para esse último, que comentarei no decorrer deste texto.

Essas mudanças são sinalizadas por Santana e Kupske (2020, p. 154) quando afirmam que a exclusividade da Língua Inglesa, na BNCC, foi uma decisão

[...] tomada a partir da terceira versão da Base (2018), na qual a seção Línguas Estrangeiras é eliminada; a língua inglesa toma, então, o espaço discursivo e curricular, figurando como única língua não nativa obrigatória na Educação Brasileira. Fecha-se, assim, o espaço para o ensino de outras línguas, como as línguas indígenas e/ou fronteiriças pertinentes para diversos estados e contextos, assim como barra-se o avanço do ensino de espanhol pelo país, que estava em pleno desenvolvimento.

Ainda, com base nos estudos realizados por Santana e Kupske (2020), apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) considerar que a BNCC deveria contemplar sem prejuízo estudos e práticas de: “IX – língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino” (Brasil, 2018, p. 476), percebo que o documento inscreve apenas a Língua Inglesa no texto da Base, tanto na etapa do Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio.

Por outro lado, devo lembrar que a decisão do recorte e a exclusividade da Língua Inglesa imposta na BNCC não é um privilégio do documento em termos de legislações educacionais para o ensino de línguas no nosso país; é um problema de exclusão linguística que perdura durante décadas, e que, infelizmente, ainda não conseguimos resolver. Dessa maneira, a opção de uma única língua proposta no manuscrito, como inferem Santana e Kupske (2020), invisibiliza o espaço de outras línguas, além de dificultar o avanço do ensino da Língua Espanhola pelo nosso país, que estava em pleno desenvolvimento antes da revogação da Lei n.º 11.161/2005, conhecida como Lei do Espanhol.

A segunda mudança é que o tratamento dado ao componente Língua Inglesa na BNCC, dentre tantas terminologias propostas, como, por exemplo, “língua internacional”, “língua global” ou “língua adicional”, e que provocam um intenso debate no cenário acadêmico, passa a ter o *status* de língua franca. Nessa perspectiva, ao ser considerada como “língua franca”, desvincula-se a ideia de que a língua é pertencente a um determinado lugar, oriundo de países hegemônicos cujos falantes servem de modelos a serem seguidos. Nesse sentido, estou de acordo, pois o próprio documento justifica:

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. 244).

Observo também outra questão: ao instituir o ensino da Língua Inglesa na Educação Básica como obrigatório, a Base contribui para um novo cenário global de repressão linguística, como ressaltava Santana (2021). Também, o que anteriormente figurava como possibilidade de pluralidade de línguas-culturas na textualidade dos documentos legais, reduziu-se à oferta de uma só língua expressamente definida, o inglês. Assim, a versão final não segue a determinação da LDB de 1996 sobre o ensino de língua estrangeira moderna nos anos finais do Ensino Fundamental, a qual designava a inclusão de pelo menos uma nessa etapa, mas sem indicar qual. A BNCC determina que do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental seja ofertada a Língua Inglesa. Essa mudança também foi estendida ao Ensino Médio:

Por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º), continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca, como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais (Brasil, 2018 p. 484).

Com base nesse trecho, e na análise do documento, é possível observar que, na etapa do Ensino Médio, o manuscrito, na ideia de interligação entre as etapas do ensino, propõe garantir e aprofundar os conhecimentos adquiridos, dando ênfase na preparação do(a) estudante para o trabalho e a cidadania, retomando um caráter de preparação para o mercado de trabalho, defendendo a importância de permitir ao(à) discente ser protagonista do seu processo e definir o seu projeto de vida, como mostra o excerto abaixo:

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p. 466).

Aprofundando um pouco mais a análise, não posso deixar de comentar aqui algumas razões pelas quais o documento associa a aprendizagem do Inglês no Brasil, destacam-se, logo nas linhas introdutórias da seção, fatores como a globalização e a quantidade de falantes não nativos, razões com as quais não estou de acordo. O documento justifica-se assim:

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 (Brasil, 2018, p. 243).

No entanto, a meu ver, é importante aprender línguas, principalmente porque a proficiência nelas favorece a formação e o desenvolvimento do ser humano, contradizendo algumas razões reforçadas ao longo do documento e da nossa trajetória e das experiências como estudantes e professores(as) de línguas, como, por exemplo: aprender línguas é importante para utilizar a internet e outros recursos eletrônicos; para viajar ao exterior; para construir uma boa carreira profissional etc. Nesse aspecto, concordo com Consolo e Aguilera (2010, p. 139), quando dizem “[...] que essas são razões pouco claras, incertas sobre a validade do investimento em aprender uma língua”.

Embora a BNCC apadrinhe o ensino do Inglês, deixando clara a opção dessa língua-cultura como obrigatória nos currículos nas etapas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, observo diversas contradições no manuscrito, uma delas é que a Base defende a garantia de um diálogo constante com as realidades locais, considerando o interesse e respeitando o direito de escolha dos estudantes. Porém, percebo o oposto, pois “[...] tratam o ser humano como objeto de direitos e não sujeitos do direito de aprender”, segundo Santos (2013, p. 44).

Na etapa do Ensino Médio, o documento justifica que, devido às recentes mudanças na LDB em função da Lei n.º 13.415/2017, que substitui o modelo único de currículo por um modelo diversificado e flexível, “[...] 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” (Brasil, 2018, p. 477), 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, art. 36).

Assim, é explicitado que, nessa etapa de ensino, os componentes curriculares servirão como uma ampliação das práticas de linguagem adquiridas na etapa anterior, e, nesse contexto, segundo o documento, é necessário repensar a organização curricular vigente, tendo em vista que a atual conjuntura apresentava excesso de componentes e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas. Desse modo, ressalta que a formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas, nessa etapa, devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC e consoante às DCNEM/2018. O novo Ensino Médio deve contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

- I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;
- II- matemática;
- III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
- IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;
- V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;
- VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;
- VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;
- VIII - sociologia e filosofia;
- IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º) (Brasil, 2018, p. 478).

Como podemos constatar a partir desse excerto, o artigo IX menciona que podem ser ofertadas outras línguas em caráter optativo, preferencialmente o Espanhol, conforme a disponibilidade da instituição ou rede de ensino. Embora essa questão seja tratada de forma bem sutil, esse excerto comprova que é possível inserir outras línguas no currículo na etapa do Ensino Médio, se as instituições ou redes de ensino estiverem dispostas a isso.

Dito isso, me recorde que em 2020 uma colega de profissão entrou em contato comigo pedindo ajuda para conseguir umas matrizes curriculares de Espanhol com o intuito de inseri-lo no currículo no município onde resido, pois o Currículo Bahia propiciaria isso: a possibilidade de escolher a língua que se desejava estudar nas escolas do município, considerando, sobretudo, a realidade local.

Recordo-me que em 2020 não havia professores(as) graduados(as) na área de Língua Inglesa no município, mas tínhamos duas professoras da área de Espanhol. Isso motivava a possível inserção dessa língua nos currículos, sendo uma possibilidade de os(as) estudantes poderem estudar a língua-cultura com profissionais da área.

O Documento Curricular Referencial da Bahia é um manuscrito normativo elaborado tendo como referência a BNCC. Segundo Santana (2021), o Currículo Bahia, aprovado em agosto de 2019, foi o guia para o alinhamento com a implementação da BNCC no ano letivo de 2020.

Como mencionado, a Base tem por finalidade orientar os sistemas, as redes e as instituições de ensino da Educação Básica, contribuindo na elaboração dos seus referenciais curriculares por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos. Já documento baiano busca,

ainda, apresentar uma proposta curricular que esteja relacionada às necessidades e vivências dos(as) estudantes do estado, ofertando diferentes itinerários, mas consoante às cinco áreas do conhecimento: Linguagem e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional.

Pelo visto, foi mais uma tentativa que não foi à frente, pois nunca mais ouvi falar sobre o assunto, e o Inglês continua sendo a língua única ofertada nos currículos das escolas da minha cidade e região.

Ainda na etapa do Ensino Médio, a Base argumenta que

[...] considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018, p. 465).

Nesse excerto, é perceptível que o documento se diz aberto à flexibilização na organização curricular, consoante às especificidades locais e aos interesses da comunidade escolar, assim defende a garantia de um diálogo constante com as realidades locais, considerando o interesse e respeitando o direito de escolha dos(as) estudantes. Essa flexibilidade, como princípio de organização curricular, permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às singularidades locais e à multiplicidade de interesses dos(as) estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. Infelizmente, na prática, isso raramente funciona.

Outro aspecto que merece atenção é que, no Ensino Médio, o Inglês é obrigatório, sendo uma contradição ofertá-lo em carga horária menor no 2º ano com apenas uma aula semanal e como inglês instrumental no 3º ano. Conforme a BNCC, esse componente pode ser ofertado, segundo as possibilidades da unidade escolar e áreas de interesse dos(as) discentes, porém não há uma justificativa no manuscrito sobre a diminuição da carga horária no 2º ano, por exemplo. Embora o manuscrito destaque a possibilidade de oferta de outras línguas durante essa etapa, principalmente no 3º ano do Ensino Médio, o texto sugere o Inglês Instrumental, o que contradiz o discurso do documento em alguns momentos do texto.

Diversas vezes encontrei no texto o discurso defendendo a importância de se considerar a realidade local e os interesses dos estudantes, mas sabemos que na prática isso raramente funciona, dificilmente iremos encontrar nos currículos das escolas brasileiras a oferta de outras línguas-culturas que não seja o inglês.

Ao destacar as dez competências específicas da Língua Inglesa para o Ensino Fundamental II em articulação com as competências gerais da educação básica e da área de Linguagens encontra-se no documento, logo abaixo, uma nota de rodapé que me chamou atenção: “Essas competências podem ser referência para a elaboração de currículos de outras línguas, caso seja opção dos sistemas e redes ofertá-las” (BNCC, 2018, p. 246), mas uma vez o documento deixa uma abertura para as instituições escolares ofertarem outras línguas se assim desejarem em caráter opcional, mas não se especifica qual, ou quais línguas, toda a seção é direcionada apenas para o ensino de Língua Inglesa.

Diante do que já foi apresentado e em total concordância com Santana (2021) percebo que no momento de homologação e implementação da BNCC, o ensino para a Língua Inglesa considerada língua franca parece estar presente no currículo de forma obrigatória em algumas séries por haver um interesse no fortalecimento das relações entre Estados Unidos e Brasil a partir do ano 2017 e como já foi falado ao longo desta dissertação, não há neutralidade na escolha de uma língua, a escolha de uma língua sempre foi afetada por questões políticas, ideológicas e econômicas no Brasil ao longo da história.

Além disso, apoiando-me ainda no estudo de Santana e Kupske (2020), é perceptível que ocorreu uma transição num processo em que a sociedade em geral, as instituições e os órgãos, relacionados à educação, tinha alguma participação no processo de construção da BNCC, culminando na supressão da participação popular na versão final, publicada de forma autoritária, afirmam os autores. Uma das mudanças foi a substituição da seção de língua estrangeira pela seção de inglês como língua franca. Dessa forma, na versão final, o ensino do inglês continua compondo a base comum não mais como língua estrangeira, mas como língua franca, como evidencia o documento:

Por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º), continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca, como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais (Brasil, 2018, p. 484).

Em conformidade com as determinações da BNCC, ao explicitar como deve ser organizado o currículo do novo Ensino Médio, a Base justifica que os itinerários formativos,

além de possibilitarem opções de escolha dos(as) estudantes e poderem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compõem-se itinerários integrados, nos seguintes termos das DCNEM/2018:

I – linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BNCC, 2018, p. 479).

II – matemática e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

III – ciências da natureza e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, organizando arranjos curriculares que permitam estudos em astronomia, metrologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares 478 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

V – formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, art. 12).

Depreende-se, a partir desse excerto, que há a possibilidade de inserção de mais de uma língua “estrangeira” no currículo, pois o termo “estrangeira”, ao se referir ao ensino de línguas, aparece no plural (estrangeiras), tendo em vista que o próprio texto do documento

defende o trabalho com os itinerários formativos, ressaltando justamente a viabilidade da flexibilização do currículo nessa etapa. Logo no parágrafo posterior a esse excerto, encontro mais uma vez a ênfase na importância de as escolas considerarem a realidade local, os anseios da comunidade escolar, e os recursos materiais e humanos da rede, como se pode ver a seguir:

Assim, a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos, das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 480).

Ou seja, o documento reconhece a diversidade no imenso território brasileiro e reforça que justamente por isso deve-se garantir um diálogo constante com as realidades locais, considerando que essas diferentes realidades estão em permanente transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica.

Sobre esse viés, ainda ressalta que, para que a organização curricular a ser adotada responda aos diferentes contextos e condições do sistema das escolas de todo país, “[...] é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório” (Brasil, 2018, p. 481). “Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Brasil, 2018, p. 481).

Concluo que é possível identificar inúmeras contradições em diversos trechos do manuscrito ao tratar do ensino de línguas, e isso me leva a constatar que, não há neutralidade na escolha de uma língua. Afinal, ao revisitar a história do ensino de línguas no Brasil, percebo que prevalecem os interesses comerciais e mercadológicos ao longo da história, e a luta pela democratização no ensino de línguas-culturas no nosso país ainda parece ser uma realidade distante.

Para dar continuidade à discussão e à análise, a seção seguinte tratará do conceito e da concepção de interculturalidade, tendo em vista que ela é um elemento importante para esta pesquisa, se configurando como um dado novo no currículo, e o interesse sobre a temática tem motivado o debate no cenário acadêmico. Na sequência, faço a análise buscando identificar qual é a proposta da BNCC para um ensino de línguas de base intercultural.

4 BNCC E INTERCULTURALIDADE

Nesta seção, apresento uma breve revisão teórica sobre o conceito de interculturalidade, a partir dos estudos desenvolvidos por Lopes (2004), Walsh (2009) e Candau (2010), e como esse conceito tem sido abordado no campo da educação, uma vez que ele está inserido na BNCC como um elemento novo no currículo, ao tratar da questão de ensino-aprendizagem de línguas, além de a temática ter incitado o debate no meio acadêmico.

Nessa esteira, faz-se necessário refletir, discutir e identificar qual é a proposta da Base para um ensino de línguas baseado na pedagogia crítica e intercultural, já que esta concepção pode colaborar com políticas e práticas mais coerentes com a realidade plurifacetada das relações entre diferentes grupos culturais, principalmente em contextos de poder. Dessa forma, o tópico 4.1, “Interculturalidade: conceito e concepção”, trata especificamente do conceito de interculturalidade, da origem do termo e de que forma a discussão sobre essa temática ganhou ênfase na área da educação. O tópico 4.1.1 focaliza na análise a partir do que foi observado no documento *corpus* dessa investigação.

4.1 INTERCULTURALIDADE: CONCEITO E CONCEPÇÃO

As discussões e ideias sobre interculturalidade estão cada vez mais presentes no cenário acadêmico e tem atravessado estudos culturais, pós-coloniais e decoloniais de autores como Candau (2010) e Walsh (2009). Mas, afinal, o que é interculturalidade? Como surgiu essa discussão no meio acadêmico e qual é a relevância desse debate no âmbito educacional, sobretudo quando se trata de ensino-aprendizagem de línguas-culturas nas escolas? Essas são apenas algumas perguntas iniciais que orientam as minhas reflexões neste tópico.

Segundo Candau (2010), o conceito de interculturalidade é formulado e carregado de sentido e tem suas raízes nas lutas e nos movimentos indígenas, em especial no Equador e na Bolívia durante a década de 1990. Dessa forma, as histórias e as ações impulsionadas pelo movimento indígena nas últimas décadas vêm mudando a noção e a prática do Estado-nação, construindo uma política diferente, que contribui também para o posicionamento dos povos indígenas local, regional e transnacionalmente, passando a enxergá-los como atores sociais e políticos, afirma Walsh (2009).

As problemáticas desses movimentos trouxeram à tona as vozes de grupos étnico-sociais que denunciam “[...] injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural”, como informa

Candau, (2010 p. 154), e surge nos colocando diante da realidade histórica do continente, marcada pela negação dos “outros”, ainda muito presente nas sociedades latino-americanas.

Trazendo essas reflexões para a área da educação, segundo as produções bibliográficas já publicadas, é consenso que a categoria interculturalidade, tem sua origem na América Latina no contexto educacional com referência, principalmente, à educação indígena, e que as discussões travadas nesse âmbito têm se ampliado cada vez mais, sobretudo no contexto latino-americano, de modo especial nos países que foram colonizados pela Espanha. Assim, “[...] os conceitos formulados provêm de um movimento étnico-social, mas do que de uma instituição acadêmica”, infere Walsh (2009, p. 9).

No Brasil, no campo da educação, a produção vem crescendo de modo significativo nos últimos anos, em especial após a Constituição de 1988 que reconhece a especificidade cultural de populações indígenas e quilombolas existentes no país. Assim, convém destacar, com base no estudo desenvolvido por Candau (2010), os principais acontecimentos que marcaram a trajetória da educação indígena no continente, no intuito de compreendermos não só o conceito, mas de ampliar as reflexões acerca das problemáticas levantadas nesta pesquisa.

Conforme Candau (2010), é possível identificar quatro etapas no desenvolvimento da educação escolar indígena. A primeira iniciou-se no período colonial e pode ser caracterizada por uma violência etnocêntrica, ou seja, a imposição da cultura hegemônica sobre as populações indígenas. A segunda é marcada pelo surgimento das escolas bilíngues, onde, pela primeira vez, outras línguas conviveriam no espaço escolar, porém com raras exceções, pois essas escolas utilizaram o bilinguismo objetivando alfabetizar e “civilizar” mais facilmente povos inteiros.

Nessa perspectiva, a escola era vista como um “motor de desenvolvimento comunitário”, onde, “[...] através de explicações dadas na língua materna, a criança conseguiria entender muito melhor e transmitir para os pais os conceitos e valores da cultura nacional” (Kindall; Jones, 1958 *apud* Collet, 2001, p. 77). Sendo assim, essa concepção de bilinguismo influenciou fortemente as políticas educativas voltadas as comunidades indígenas em toda a América Latina até a década de 1970 afirma Candau (2010), quando se inicia uma nova etapa do desenvolvimento da educação influenciada por lideranças comunitárias, parcerias com universidades e setores da Igreja Católica.

Por volta das décadas de 1960 e 1990, organizações tanto governamentais quanto não governamentais, defensoras da educação indígena, começaram a se manifestar no cenário internacional. Assim, nesse novo período, foram produzidos materiais didáticos alternativos e

programas de educação bilíngue que reconheçam os direitos dos povos indígenas, visando fortalecer e manter a cultura local, embora ainda lutassem por uma melhor “integração” desses povos nas sociedades nacionais, como ressalta Candau (2010).

Nessa nova configuração, o bilinguismo passa a ser visto como fundamental para a continuidade dos grupos minoritários e não apenas como um instrumento civilizatório, passando a ser inserido num discurso mais amplo, onde a perspectiva intercultural pressiona o modelo clássico das escolas e inclui não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas. Além disso, “[...] lutas indígenas, antes isoladas, protagonizadas por cada etnia em particular, passaram a ser unidas sob uma identidade comum “indígena” e a ter reconhecimento e espaço internacional principalmente nas últimas décadas”, como destaca Candau (2010, p. 157).

Nesse sentido, no âmbito das lutas pelos direitos políticos e sociais dos povos indígenas da América Latina, Lopes (2004) lembra que tanto em países com populações majoritariamente indígenas, como Bolívia (65%), e em países com população minoritária, como o Brasil (0,3%), tem surgido cada vez mais uma exigência por escolas que sejam coordenadas por professores(as) indígenas. Essa experiência, segundo Candau (2010), de escolas interculturais indígenas desenvolvidas no continente contribuiu para um novo olhar sobre a ideia de cultura no espaço escolar.

Sobre essa questão, Candau (2010) faz uma ressalva que vale ser retomada: além dos movimentos indígenas, outros grupos também contribuíram para a ampliação da discussão sobre educação e interculturalidade, como, por exemplo, os movimentos negros latino-americanos, apesar de ser difícil encontrar literatura publicada acerca das contribuições destes grupos. A autora diz:

[...] a construção de uma identidade nacional para cada novo Estado latino-americano significou a exclusão e invisibilidade para todos aqueles que não se reconheciam na cultura europeia. Assim como os indígenas, culturas de matriz africana não encontraram espaço na educação escolar e até hoje encontram dificuldade de difusão no continente (Candau, 2010, p. 158).

Dentre as contribuições dos movimentos negros, quero destacar apenas algumas que têm tido uma atuação significativa na esfera pública de seus respectivos países, dentre elas a denúncia das manifestações da discriminação racial ainda presente nas sociedades latino-americanas, conforme Candau (2010), que tem impulsionado, direta ou indiretamente, as demandas, por exemplo, de reparações por parte dos Estados e das sociedades, que visem ressarcir os afrodescendentes dos danos sofridos sob o regime escravista no continente.

No que diz respeito à educação, as políticas de ações afirmativas incorporadas em diversos países nos últimos anos, destinadas aos afrodescendentes nos diferentes âmbitos da sociedade, seja no mercado de trabalho ou no Ensino Superior, são frutos das lutas e das denúncias visibilizadas por movimentos negros latino-americanos, assim como “[...] as políticas de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, a valorização das identidades culturais negras, a incorporação nos currículos escolares e nos materiais pedagógicos de componentes próprios das culturas negras”, reitera Candau (2010, p. 160).

No decurso das contribuições desses e de outros movimentos, ao longo das décadas de 60 e 90, alguns países latino-americanos foram reconhecendo em suas Constituições o caráter multicultural e multilíngue das suas sociedades e passaram a criar políticas públicas pensadas na diversidade cultural, com foco nas questões de raça, de gênero e etnia, instituindo-se como obrigatório o ensino da cultura e da história africana nas escolas, por exemplo.

Nessa conjuntura, “[...] as reformas educativas na área da educação incorporaram a perspectiva intercultural seja como um dos eixos articuladores dos currículos escolares, seja introduzindo questões relativas às diferenças culturais como temas transversais”, afirma Candau, 2010, p. 163). No entanto, embora possa ser visto como um importante progresso, não deixa de estar permeado por diversas ambiguidades, pois essas incorporações estão no contexto de governos de caráter neoliberal que assumem a lógica da globalização hegemônica, segundo Candau (2010, p. 163):

A incorporação do discurso da interculturalidade neste contexto se dá com uma abordagem orientada a inibir conflitos explícitos ou latentes, e não provocar mudanças de caráter estrutural. São incorporados alguns aspectos da diversidade cultural, orientados a promover a tolerância, o respeito mútuo e maiores espaços de expressão dos diferentes grupos socioculturais, mas sempre limitada.

Sobre esse viés, uma das preocupações de Walsh (2009) é que, na prática, esse problema assume significados particularmente relevantes no contexto educacional, que perpassam desde a produção dos materiais didáticos à formação de professores e os currículos escolares. Segundo a autora, muitas vezes, as imagens de povos indígenas e negros nos livros didáticos servem apenas para reforçar estereótipos e processos coloniais de racialização. Outro ponto que a autora questiona, em um de seus estudos, é que quase não se ouve falar, ou se discute, sobre interculturalidade na formação docente, e, quando ocorre essa discussão nos espaços de formação inicial, é muitas vezes limitada.

Concordo com os questionamentos levantados por Walsh (2009), pois eu, enquanto professora de língua materna e estrangeira, ouvi falar de interculturalidade de forma mais

aprofundada apenas nas disciplinas da Pós-Graduação, e essa, com certeza, é a realidade da maioria dos meus colegas de profissão.

Acerca dessa temática, diferentes autores acreditam que “[...] a perspectiva intercultural é um dos caminhos para desvelar os processos de de-colonialidade e construir espaços, conhecimentos, práticas que permitam a construção de sociedades distintas”, como afirma Candau (2010, p. 165). Para tanto, a autora ainda ressalta que, tendo em vista a complexidade do que se entende por educação intercultural, no contexto educacional, esse aspecto não deve ser reduzido à inserção de apenas alguns temas nos currículos e no calendário escolar; é necessário pensar na perspectiva crítica, e a educação, por sua vez, ocupa um lugar fundamental nessa construção.

Colocado isso, retomo a uma das perguntas orientadoras para as reflexões que me propus a fazer neste tópico sobre o que é interculturalidade, desse modo, realizei uma busca na internet em diferentes *sites* para identificar o que dizem a respeito do verbete e, dentre as várias concepções, encontrei definições como essa: “[...] interculturalidade é um conceito que promove as relações de comunicação entre grupos culturais que se diferem de suas práticas, sempre estimulando a interação, compreensão e o respeito entre as diferentes culturas e grupos étnicos”. Aprofundando mais, segundo o site *ie* em que pesquisei o significado da palavra, a interculturalidade pode ser vista como um meio de experimentar a cultura de outro indivíduo e conhecer mais sobre ela, prezando por valores como respeito, cidadania, igualdade, tolerância, democracia na educação, e direitos humanos.

Para Fleuri (2004, p. 14), “[...] trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos”. Logo, “[...] a proposta da teoria intercultural se refere ao respeito para com a diversidade cultural, para que se desenvolva uma perspectiva de mundo como um espaço a ser compartilhado entre todos os seres”, afirmam Seraglioi e Kunrath (2022, p. 159).

Dito isso, apoio-me no conceito de Walsh (2006, p. 21), que diz:

[...] mais do que um simples conceito de inter-relação, a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos ‘outros’, de uma prática política ‘outra’, de um poder social ‘outro’, e de uma sociedade ‘outra’, formas diferentes de pensar e atuar em relação e contra a modernidade/colonialidade, um paradigma que é pensado através da prática política.

Portanto, esse movimento de pensar e reconhecer os seres humanos como todos igualmente dignos de direitos e respeitos, e de romper hierarquias desenvolvidas ao longo dos anos, são questões que atravessam a teoria intercultural. Nesse sentido, a escola é um espaço

propício para mediar esse diálogo, pois, como ressalta Candau (2010, p. 13), “[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”. Dessa forma, “[...] não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade”.

Na concepção de Mendes (2007), o sentido que ela atribui à qualificação intercultural é o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino-aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer conteúdo escolar. Com base nas ideias da autora, esse esforço é tanto para a promoção da interação, integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes contextos culturais.

Numa abordagem intercultural de ensino, em consonância com o que defende Mendes (2008, p. 71), “[...] no lugar do choque e do conflito, a aceitação e a comunhão; em lugar de rejeição, a cooperação; em lugar da dificuldade de aprendizagem, a construção partilhada de experiências ricas em aprendizagem; em lugar do embate de forças, a negociação e a troca”.

Assim, consoante a Mendes (2007), ensinar e aprender uma língua envolve diferentes dimensões, que vão desde o planejamento de cursos, a seleção e a elaboração de materiais didáticos, até o modo como o(a) docente tem o domínio do objeto do seu estudo, e como cria métodos para ensiná-lo e avaliar o processo na sua totalidade. Segundo a autora, a abordagem, desse modo, seria a “força (potencial) reguladora” capaz de orientar todas essas ações. Assim, a partir dessa visão, a pesquisadora diz que a abordagem intercultural pode ser resumida como uma:

[...] força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua materna ou estrangeira, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas (Mendes, 2007, pp. 60-61).

Considerando isso, e tendo como premissa conhecer, analisar e compreender o que propõe a Base, ao inserir o Eixo da Dimensão Intercultural no texto do Ensino Fundamental II no componente Língua Inglesa e em outras disciplinas como Artes, Geografia, Ensino Religioso e na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, podemos constatar alguns avanços, não só nos documentos orientadores, mas nas políticas educacionais do Ensino Básico e Superior. Contudo, Silva e Rebolo (2017 *apud* Rosa, 2020, p. 87) inferem que “[...] ainda existem muitos elementos da dimensão humana e cultural, políticos, estratégicos, estruturais e tecnológicos” que comprometem a viabilização e concretização da

interculturalidade na educação.

Em suma, o debate sobre interculturalidade emerge com os estudos pós-coloniais e visa “[...] construir relações de justiça, seja em termos econômicos, políticos e culturais, desconstruir as velhas hierarquias, discursos e posturas discriminatórias em prol de um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico” (Munsberg; Silva, 2018, p. 149), possibilitando a pluralidade, e desconstruindo e problematizando a homogeneidade.

Olhando sob esse prisma, não se pode deixar de considerar que o ensino de línguas contemple particularidades importantes da história, valores e comportamentos culturais que interferem, de alguma forma, no contexto atual do(a) discente, possibilitando, por sua vez, uma experiência de interculturalidade. Nessa perspectiva, comecei a questionar como a noção de interculturalidade é abordada no texto da Base, especificamente ao tratar do ensino de línguas, foco da minha investigação. Assim, indago: será que o proposto no documento condiz com políticas linguísticas que prevejam uma educação de base intercultural? Isso é o que você, querido(a) leitor(a), irá descobrir no próximo item.

4.1.1 Propostas da BNCC quanto à base intercultural

A BNCC apresenta mudanças significativas no que diz respeito ao ensino de línguas, seguindo os fundamentos teóricos que orientaram na elaboração do documento. Desse modo, o discurso da Base é voltado para a progressão de uma educação integral e do desenvolvimento pleno dos(as) estudantes, ressaltando a importância de respeitar a estes(as) e as especificidades locais, e promovendo o combate contra a discriminação e o preconceito. Nesse ponto de vista, o foco das aulas deixa de ser apenas a gramática, o léxico e passa também à prática de recursos linguísticos que permitam a construção de repertórios linguísticos sobre diferentes temáticas sociais.

Nesse sentido, a Dimensão Intercultural aparece no texto do Ensino Fundamental II, na seção que trata da Língua Inglesa como mais um dos eixos organizadores, além da oralidade, leitura, escrita e conhecimentos linguísticos. Embora tratados separadamente, o documento afirma que “[...] estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da Língua Inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar” (Brasil, 2018, p. 247).

Assim, ao introduzir o Eixo Dimensão Intercultural no texto, a BNCC considera que as culturas estão continuamente em processo de interação, construção e reconstrução, nos quais as pessoas com os mais diferenciados repertórios linguísticos e culturais interagem entre si.

Dessa forma, a seção de Língua Inglesa afirma que, no cenário de língua franca, sua aprendizagem está vinculada à problematização dos papéis no mundo, valores, alcance e efeitos desta nas relações entre as pessoas e os povos. Ou seja, para realizar o ensino de Língua Inglesa, guiado pelo caráter franco da língua, se faz necessário o desenvolvimento da competência intercultural.

Em seu conteúdo, o Eixo Intercultural, em todas as séries do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), está descrito como:

Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos (Brasil, 2018, p. 252).

Portanto, observo que não há uma discussão aprofundada sobre o que é interculturalidade na Base. Assim, infere-se, a partir da leitura desse trecho, que a interculturalidade está solidificada na BNCC na perspectiva “funcional”, baseada na discussão de Walsh (2007) onde afirma que a interculturalidade pode ser compreendida mediante três perspectivas, a saber: relacional, funcional e crítica. Na perspectiva relacional, a interculturalidade se resume como o contato e o intercâmbio entre culturas. Na funcional, a interculturalidade é concebida através da promoção do diálogo, convivência e tolerância.

Dessa forma, faço minhas as palavras de Santana (2021, p. 64): “[...] há um reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, mas não questiona a lógica do modelo liberal em vigor, direcionando para o controle do conflito racial e à manutenção da estabilidade social”. Dito isso, a perspectiva crítica parte do problema estrutural colonial-racial, na qual a diferença é erguida no interior de uma estrutura e uma matriz colonial de poder racializado e hierarquizado.

Na etapa do Ensino Médio, o documento apenas ressalta que, além da visão intercultural e “desterritorializada” da Língua Inglesa, que “[...] em seus usos, sofre transformações oriundas das identidades plurais de seus falantes”, definido na BNCC do Ensino Fundamental II, “[...] consideraram-se também as práticas sociais do mundo digital, com ênfase em multiletramentos” (Brasil, 2018, p. 486). Dessa maneira, não há nenhuma discussão aprofundada sobre como a interculturalidade deverá ser trabalhada no Ensino Médio nas aulas de línguas, nesse caso, Língua Inglesa. Conforme o documento, portanto, infere-se que nessa etapa um dos principais objetivos é consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos pelos(as) estudantes(as) no Ensino Fundamental II.

Então, a questão que me preocupa é: sendo o debate, sobre interculturalidade, um

elemento novo incluído na BNCC, e essa discussão permeando com mais efervescência no meio acadêmico, será que a maioria dos(as) professores(as) de línguas, que atua em sala de aula nas escolas, tem/teve acesso às discussões sobre este tema durante a sua formação, ou na formação continuada?

O resultado da pesquisa de Santana (2021), realizada com professores(as) de uma cidade no interior da Bahia, em formação inicial, recém-formados(as) e em pré-serviço, expõe um panorama sobre isso. Em sua proposta de investigação, a pesquisadora aplicou um questionário e, dentre as questões, algumas versavam sobre a interculturalidade e como esta podia ser trabalhada na escola nas aulas de línguas. Os dados demonstraram certa fragilidade nas respostas, pois boa parte dos(as) respondentes associou a interculturalidade ao estudo da cultura do outro para melhor desenvolvimento de vocabulário e expressões de línguas pertencentes ao outro. A autora ressalta que essa é uma visão ainda atrelada à noção de língua estrangeira cuja cultura, muitas vezes, é abordada como curiosidade ou exotismo.

Sobre de que forma poderiam trabalhar a interculturalidade nas aulas de línguas, a pesquisadora solicitou um ou dois exemplos dos(as) respondentes e que justificassem a sua resposta; eles(as) sugeriram atividades com materiais autênticos e a exibição de curiosidades ou características culturais do outro, porém sem relacioná-las com a cultura do(a) aprendiz.

Ademais, observo que, embora a pesquisa de Santana (2021) ter sido realizada com uma pequena parcela de professores(as), isso nos revela a necessidade da formação adequada, voltada para uma consciência reflexiva e democrática, que promova a consolidação de valores e de identidade cultural, para que os sujeitos possam desenvolver “[...] competências para ser e agir de modo crítico, autônomo e criativo” (Mendes, 2007, p. 59).

Talvez a maioria desses(as) professores(as) não teve acesso a estudos e a discussões mais embasadas sobre interculturalidade na formação inicial, ou continuada, e, por isso, ainda não estão conscientes do que é, de fato, ensinar línguas pensando na educação intercultural, pois “[...] estar culturalmente mobilizado em função da construção de um diálogo intercultural é algo maior que selecionar atividades para um livro didático” como ressalta Scheyerl *et al.* (2014, p. 15). Ainda nesse caminho, os autores enfatizam que não é uma tarefa fácil, já que “[...] dialogar invoca intenções, memórias, inclinações ideológicas e afinidades culturais” (Scheyerl *et al.*, 2014, p. 15).

Não obstante, segundo Candau (2012), não podemos esquecer que a escola atual é herdeira da escola do século XIX, encarregada de criar um único povo e uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos que eram considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade, ou seja, se os cidadãos eram

iguais diante da lei, a escola deveria contribuir para gerá-los, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens.

Dito isso, o documento afirma que ensinar inglês, como língua franca, impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre as quais o desenvolvimento da competência intercultural. Assim, em articulação com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Língua Inglesa deve garantir o desenvolvimento de competências específicas aos(as) discentes, descritas no Quadro 1:

Quadro 1 – Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho. 2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social. 3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade. 4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas. 5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável. 6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Fonte: Brasil (2018, p. 246)

Em síntese, depreende-se, a partir do exposto e da análise do recorte que escolhi para esta investigação, que, ao tratar da interculturalidade, a Base direciona o trabalho para a tolerância e a resolução de conflitos. Para tanto, compreendo que a interculturalidade é um espaço de construção do conhecimento que desafia hegemonias.

Destaco também que, a respeito da interculturalidade no documento, não foi possível analisar a questão relacionada ao ensino da Língua Espanhola, pois este se limita apenas ao ensino da Língua Inglesa.

Discutidos e analisados os dados, sigo para as minhas considerações finais.

5 CONCLUSÕES

Nesta última seção, dedico-me às considerações finais, que estão divididas em duas subseções: inicialmente, retomo as perguntas de pesquisa, relacionando-as com os dados analisados nas seções 3 e 4. Na sequência, apresento as limitações do estudo, suas contribuições, e sugestões para investigações futuras.

5.1 À LUZ DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem acredita sempre alcança
 Quem acredita sempre alcança
 Quem acredita sempre alcança
 (Venturini; Russo, 2003)

Enfim, chego ao percurso final desta pesquisa após diversas madrugadas de estudo, após ficar acordada inúmeras vezes enquanto todos(as) da minha casa dormiam, após ver amanhecer na minha sala ou no meu quarto de estudo, só eu, meu computador, alguns livros e uma série de abas abertas no meu *notebook*. Lia, escrevia, reescrevia e, por vezes, era necessário deixar o texto descansar e voltar a ele no dia seguinte, confiante de que um dia o sonho se tornaria realidade.

Não posso deixar de lembrar que desenvolver uma pesquisa exige de nós muitas renúncias, tempo e dedicação; não é uma tarefa fácil, mas é também prazerosa. Assim, na luta para vencer o cansaço, o sono e todas as dificuldades que apareceram ao longo desta caminhada, e a sensação de leituras e escritas intermináveis, chego neste ponto de resumir aqui, em algumas páginas, o trajeto percorrido neste caminho e de tecer as minhas considerações finais sobre o estudo. Contudo, apesar do fim do ciclo de estudo, a temática pode ser aprofundada em trabalhos vindouros.

Dessa maneira, devo recapitular a você, querido(a) leitor(a), o ponto de partida, bem como os pontos centrais deste trabalho, não com a intenção de repetir o que já foi dito, mas de lhe guiar, a fim de que você também chegue comigo ao fim deste percurso.

No estudo apresentado nesta dissertação, analiso criticamente a Base Nacional Comum Curricular por meio de um estudo documental, tendo como recorte o ensino-aprendizagem de línguas-culturas. A motivação para a escolha da temática partiu das minhas experiências como estudante de escola pública e professora de Língua Espanhola e pela necessidade de falar sobre a ausência de políticas linguísticas que viabilizem, na prática, a democratização do ensino das línguas no Brasil.

Dessa forma, na seção 1, apresentei a pesquisa, os motivos que influenciaram a escolha da temática, as inquietudes e a relevância social deste estudo, os objetivos, geral e específicos, as perguntas orientadoras do estudo, e, por fim, como foi organizada a dissertação.

Os aspectos metodológicos foram apresentados na seção 2 desta dissertação.

Na seção 3, ao pensar na ideia de refletir sobre o ensino-aprendizagem de línguas no Brasil, especificamente de Língua Espanhola, precisei apresentar, resumidamente, a expansão do Espanhol no mundo e a importância de estudá-lo, além de refazer seu caminho e seus descaminhos enquanto disciplina curricular no nosso país. Também, foi apresentado o conceito de políticas linguísticas, o documento escolhido como *corpus* desta investigação, isto é, a Base Nacional Comum Curricular (2018), concomitantemente à primeira parte da análise deste estudo.

A quarta seção, aproximou mais o meu olhar para a discussão sobre interculturalidade, a origem e o conceito. Dando continuidade, foi concluída a segunda parte da análise com base nas perguntas orientadoras e objetivos que nortearam este estudo.

Dito isso, retomo aqui os objetivos e as perguntas orientadoras – a pergunta geral e as subperguntas decorrentes desta – para que, a partir disso, possa elaborar algumas considerações. Em seguida, destaco também as limitações, impactos e contribuições desta investigação.

A presente pesquisa visou problematizar o que define a BNCC/2018 sobre o ensino-aprendizagem de línguas-culturas na Educação Básica e identificar o que diz o documento sobre interculturalidade, ao tratar do ensino de línguas, tendo em vista que esse é um elemento novo em um documento educacional. A fim de alcançar esses objetivos, o proposto na BNCC/2018, no que tange ao ensino-aprendizagem de línguas-culturas, especificamente de Língua Espanhola, condiz com políticas linguísticas que prevejam uma educação intercultural?

Como desdobramento da pergunta geral, as seguintes perguntas específicas emergiram:

- a) O que determina a BNCC/2018, após a revogação da Lei do Espanhol, ao tratar do ensino de línguas-culturas nas escolas?
- b) Por que é importante a pluralidade das línguas-culturas nas escolas?

O resultado da pesquisa demonstrou que a criação e a homologação da BNCC geraram expectativas positivas ao ensino de línguas-culturas nas escolas, pois ocorreu num período em que o Espanhol estava voltando a ocupar espaço nos currículos das escolas brasileiras. Porém,

mais uma vez, a escolha de uma língua foi afetada por fatores políticos e mercadológicos, assim como foi ao longo da história.

Dessa forma, constatei que o apagamento do Espanhol, bem como o de outras línguas no texto da Base, foi intencional, apesar de o manuscrito afirmar que, se as redes de ensino quiserem, poderão ofertar outras línguas em caráter opcional, preferencialmente o Espanhol.

Ademais, embora o documento defenda o plurilinguismo, que plurilinguismo é esse que não ouve as vozes dos sujeitos envolvidos e que impõe uma única língua nos currículos? Logo, é contraditório inscrever o Inglês como a única língua obrigatória a ser ofertada na grade curricular das escolas no Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, sendo que o documento, diversas vezes, destaca a importância de se considerar a realidade local, a multiplicidade de interesses dos(as) estudantes, sobretudo na etapa do Ensino Médio.

Nesse ponto, devo sugerir que seria mais viável ofertar a língua que está marcada dentro do contexto cultural no qual nos constituímos, considerando, de fato, as realidades locais dos sujeitos envolvidos. E, se há a possibilidade de inserir outras línguas no currículo, mesmo que de forma discrepante e em caráter opcional, devemos reivindicar e apresentar às escolas o que diz o principal documento orientador da educação no país, para não haver também o apagamento da figura do professor(a) de Língua Espanhola e dos cursos de Licenciaturas em Letras com habilitação em Língua Espanhola, pois, se a língua tem perdido cada vez mais espaço nos currículos escolares, onde iremos atuar?

Outro dado relevante, a partir da análise do documento, é que “[...] o conhecimento curricular democrático é deslocamento, conversa, e resistência ao pensamento único” como afirma Santos (2019). Assim, a meu ver, faltou diálogo entre os principais agentes envolvidos na construção da Base, apesar de enfatizarem que a elaboração do documento foi realizada de forma democrática com a ampla participação de professores(as) da Educação Básica.

A partir da análise, confirmei também que as ações linguísticas, quer queira quer não, nos deslocam da América Latina, nos ligando muito mais a um eurocentrismo no currículo brasileiro. Assim, concluo que os apagamentos são intencionais para inviabilizar outras línguas e, enquanto professores(as) de línguas e pesquisadores(as) da área da Linguística Aplicada, devemos pleitear por políticas públicas, políticas linguísticas, discutirmos estatuto de línguas, pois não faz sentido, com tantos países hispanofalantes ao nosso redor, os(as) estudantes terem acesso apenas à língua inglesa na escola.

Assim, devo lembrar que as línguas podem se constituir como chaves fundamentais para a compreensão de outras culturas, identificação de suas diferenças e suas semelhanças, partilha de experiências e oportunidades. Dessa forma, o plurilinguismo contribui para

transitar entre diferentes culturas, e é importante para a formação do aluno(a). Portanto, sou a favor não só da inserção do espanhol nos currículos novamente, mas na possibilidade de oferta de outras línguas nas escolas, tendo em vista os inúmeros benefícios para as pessoas.

Logo, penso que devemos lutar para que o Inglês não seja apenas a língua estrangeira ofertada no currículo das escolas brasileiras e que os(as) estudantes, principalmente de escola pública, não tenham acesso à Língua Espanhola e a outras línguas, a não ser em cursos livres de idiomas, sendo que a escola deve, ou pelo menos deveria, ser um espaço de democratização no ensino de línguas. Essas são algumas das questões que me inquietam e que deixo também para você, querido(a) leitor, refletir e analisar.

Dito isso, retomo a epígrafe desta dissertação como forma de convite, apoiando-me na citação de Paraquett (2009), a fim de que, ‘como quixotinhos, possamos continuar lutando contra nossos moinhos de vento’; nesse caso, contra a imposição de uma única língua nos currículos, pois sonho com um dia em que as vozes dos principais autores envolvidos – discentes, professores(as) da Educação Básica, comunidade escolar – sejam, de fato, ouvidas e não silenciadas, e que políticas linguísticas sejam efetivamente aplicadas na prática¹.

5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO, CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Como mencionado, fazer pesquisa não é uma tarefa fácil. Além do tempo que ela demanda, exige-se que o(a) pesquisador(a) saiba lidar com os percalços que surgem ao longo da caminhada. Dessa forma, na realização desta investigação, houve algumas limitações que podem ser elencadas. Primeiro, houve uma mudança no caminho que este estudo traçou inicialmente por conta da ausência de um Comitê de Ética específico para a área de Humanas. Isso, por vezes, nos desestimula a fazer pesquisa, pois ela fica dependendo da aprovação do Comitê de outras áreas. Também, a quantidade de documentos solicitados e a demora de alguns Comitês para um retorno ao pesquisador(a) não é favorável à realização de todo o processo, principalmente quando ocorrem imprevistos.

Por isso, nos próximos trabalhos, se um dia, porventura, eu decidir fazer o Doutorado, pretendo ampliar a discussão e dar a voz ao(às) educandos(as) do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, para saber o que pensam a respeito do monolingüismo no currículo das

¹ No dia 19 de junho de 2024, dois dias após a defesa desta dissertação, o Senado Federal votou a favor da inserção do Espanhol como disciplina obrigatória no Ensino Médio novamente, porém o texto foi barrado pela Câmara dos Deputados, que votou contra, prevalecendo, dessa forma, apenas o Inglês como disciplina obrigatória nos currículos e o Espanhol continuou como língua opcional.

escolas, tendo em vista que a maioria deles(as) opta pela escolha do Espanhol no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), embora tenham estudado a Língua Inglesa durante sete anos na escola. Acredito que as vozes dos(as) discentes nas pesquisas e nos próprios espaços escolares ainda são silenciadas sobre qual, ou quais, língua(s) a maioria gostaria de estudar. Desse modo, quanto mais evidente ficar as preferências da maioria dos(as) estudantes, maior será a conscientização de que mudanças devem ser realizadas, para que eles(as) possam ter a oportunidade de aprender outras línguas que, de fato, levem em consideração os interesses dos(as) estudantes e a realidade local.

Outro caminho possível para investigações futuras seria, talvez, a mudança da área de Linguística Aplicada para a Educação, pois, nos últimos três anos trabalhando como professora particular da Educação Básica na minha cidade e atendendo principalmente estudantes do Ensino Fundamental I, constatei o que já revelaram algumas pesquisas na área da Educação: precisamos melhorar a educação básica e investir mais na formação continuada dos professores(as) atuantes na sala de aula. Preocupa-me muito o número dos que estão saindo da etapa do Ensino Fundamental I com lacunas no processo de alfabetização. Como professora particular, tenho me deparado com alunos(as) no 3º, 4º, 5º ano sem saber ler e escrever, sem saber escrever o seu próprio nome completo, que não conseguem realizar as quatro operações, ou, ainda, alunos(as) do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental II, que não conseguiram alcançar a fluência na leitura, com dificuldades para interpretar textos e escrever os diferentes gêneros textuais; uma pequena porcentagem por conta do diagnóstico de transtornos de aprendizagem como Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Dislexia, ou por práticas pedagógicas de profissionais que insistem num único método de ensino.

Preocupada com essa situação, decidi transformar a minha conta do *Instagram* em profissional para falar de Educação a partir das minhas experiências e estudos na área. O principal intuito da página é ajudar professoras(es), em formação inicial ou continuada, e auxiliar as famílias que me acompanham na rede social, conscientizando não somente sobre a importância do seu papel na Educação, mas de informá-las sobre os direitos e deveres principalmente dos seus(uas) filhos(as) com transtornos de aprendizagem, área na qual também faço uma Pós-Graduação.

De forma leve e descontraída, venho liderando um pequeno movimento na Bahia chamado “Professoras Revolucionárias”, que é um grupo no *WhatsApp* onde compartilho materiais de estudo, atividades para aplicação em sala de aula, indico livros de estudo e cursos livres, compartilho editais de pós-graduações gratuitas para fomentar o desejo dos

profissionais que já atuam nas escolas públicas a investirem na sua formação continuada, pois acredito que, como professoras(es), independentemente da área ou etapa que atuamos na Educação Básica, devemos estar em constante formação, já que somos eternos aprendizes.

Observo que esse movimento tem sido feito por algumas professoras(es) de diferentes estados do Brasil; são professoras e professores que, inconformados(as) com a realidade de algumas escolas públicas, ocuparam também outro espaço – a rede social –, assumindo também o seu lugar de fala para entregar conteúdos grátis, além de transformar o seu conhecimento em cursos grátis ou pagos, cobrando um valor acessível para professores(as) da Educação Básica que estejam disponíveis para aprender com outros profissionais, a partir de experiências consolidadas em mais de dez anos de atuação e estudo.

Dito isto, em relação às contribuições desta pesquisa, o estudo passa a fazer parte dos trabalhos de conclusão de Mestrado com o tema ensino-aprendizagem de línguas-culturas, fortalece as pesquisas na área da Linguística Aplicada no eixo ensino-aprendizagem de línguas e políticas linguísticas. Além disso, ao clarear o que diz, de fato, o principal documento orientador dos currículos da Educação Básica sobre ensino de línguas-culturas, esta investigação poderá contribuir para que professores(as) de Espanhol percebam a importância de criar movimentos, ou fortalecer os já existentes, para juntos lutarmos pela inclusão novamente da Língua Espanhola nos currículos, pois só a mobilização em conjunto poderá fomentar uma possível mudança da realidade.

Por fim, esta investigação busca também mostrar aos(às) gestores(as) de escolas públicas e privadas que, embora o Inglês seja a língua obrigatória no currículo, segundo a BNCC, não é descartada a possibilidade de oferta de outras línguas na grade curricular, preferencialmente o Espanhol, como justifica o próprio documento. Ademais, espero também conscientizar os(às) gestores(as) sobre essa possibilidade, pois, talvez, muitos deles(as) desconhecem, tendo em vista que poucos(as) professores(as) fazem um estudo mais aprofundado sobre a BNCC, ou focalizam seus estudos apenas na sua área de formação ao se debruçarem sobre o documento.

Com essas reflexões, concluo esta dissertação de Mestrado na certeza de que este estudo não será o fim de um produto pronto e acabado, e de que há muitas rotas a serem exploradas. Dessa forma, o percurso apenas chegou ao fim do destino. As experiências da trajetória modificaram a minha bagagem; enquanto alguns itens precisaram ser deixados de lado, outros foram acrescentados, e, no final, levou-me a um destino que condiz com a realidade que estou vendo e vivendo como professora de Língua Espanhola num país em que, ao invés de incorporar bens humanos, retira direitos outrora conquistados.

REFERÊNCIAS

A ESTRADA. Intérprete: Toni Garrido. Compositores: T. Garrido, B. Faria, Lazão e Da Ghama. *In: QUANTO mais curtido melhor*. Intérprete: Toni Garrido. [S. l.]: Epik Records, 1998. 1 CD, faixa 5.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. O método nas ciências sociais. *In: ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Thomson, 1999. p. 99-197.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA EDUCAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. A ANFOPE repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui[...]. **ANFOPE**, [s. l.], 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Consulta Escola**. 2024. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/node/12878>. Acesso em: 2 abr. 2024.

BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaína (orgs.). **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: Viva Voz, 2016.

BAZZO, Vera; SHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos?tipo=LEI&numero=11161&ano=2005&ato=02akXTU5EMRpWTe23>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2010a. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cneceb-no-4-de-13-de-julho-de-2010>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 1 julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2015. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007 [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1. 17 de fevereiro de 2017. 2017a. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/137777784/dou-secao-1-17-02-2017-pg-1>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/CNE/CONSED/UNDIME, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_e_mbaixa_site.pdf. Acesso em: 2 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 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). Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Base**. [2023]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 1 maio 2023.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. [1942]. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Ipol/Parábola Editorial, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2023.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444009.pdf>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

CARVALHO, Fernanda Peçanha. “Lei do espanhol”: discursividade e representações acerca da lei das metades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.17, n. 3, p. 539-565, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201711020>. Acesso em: 3 jan. 2023.

CARVALHO, Julyana Peres. **Contrastes e reflexões sobre o ensino de espanhol em escolas públicas do DF**: uma visão real acerca da implantação da lei 11.161/2005. 2014. 248 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2014. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/18018>. Acesso em: 8 dez. 2023.

CRUZ, Edilson da Silva; SOUZA, Denise Trento Rebello de. O Espaço Disciplinar do Espanhol (EDE) no Brasil. **Caracol**, [s. l.], n. 14, p. 308-337, 2017. DOI: 10.11606/issn.2317-9651.v0i14p308-337. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/129271>. Acesso em: 28 jan. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Sociologia). p. 295-315.

CONSOLO, Douglas Altamiro; AGUILERA, Cristiane Ovídio Pinhel. Sobre políticas de ensino e aprendizagem de línguas: (in)formar o professor para atuar na contemporaneidade. p. 133-147. In: SILVA, Kleber Aparecido (org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes, 2010. Vol.1, p. 133-147.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Linguísticos. Barcelona: PEN Internacional/ UNESCO, 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa (Introdução). In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

ENSINO de língua estrangeira e BNCC. Convidada: Dra. Ana Paula da Silveira. Mediador: Dr. Alexandre Cohn da Silveira. [S. l.: s. n.], 18 jun. 2020. Live. 1 vídeo (1 h 13 min). Publicado pelo canal Gepilis Unilab. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hUJbDfezeLI&t=4633s>. Acesso em: 16 jan. 2024.

FLEURI, Reinaldo Matias. Prefácio: O desafio da transversalidade e da reciprocidade entre culturas na escola. In: PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004, p. 13-18.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

KAPLAN, Robert B.; BALDAUF JR., Richard B. **Language planning: from practice to theory**. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1997.

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (orgs.) **O professor de língua: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-356. *E-book*. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Professor_de_linguas.pdf. Acesso em: 1

maio 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LE BRETON, Jean-Marie. Reflexões anglóficas sobre a geopolítica do inglês. *In*: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005, n.p.

MACIEL, Daniela Terezinha Esteche; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. A implantação da língua espanhola no Ensino Médio público: conquistas e desafios. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2011, Maringá. **Anais [...]**. Maringá, 2011, p. 1-16.

MACIEL, Daniela Terezinha Esteche; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. A língua espanhola no currículo das escolas públicas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas, 2012, p. 2-12.

MAIS uma vez. Intérprete: Renato Russo. Compositores: F. Venturini e R. Russo. *In*: PRESENTE. Intérprete: Renato Russo. [S. l.]: Emi-Odeon Brasil, 2003. 1 CD, faixa 1.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. A Linguística Aplicada no Brasil e as pesquisas em Língua Espanhola. **Revista Inventário**, ISSN 1679-1347, v. 12, p. 1-11, jan.-jul. 2013. Disponível em <http://inventario.ufba.br/12/A%20Linguistica%20Aplicada%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MATOS, Doris; PARAQUETT, Marcia (orgs.). **Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol**. Salvador: EDUFBA, 2018. 250 p. ISBN 978-85-232-1739-6.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDES, Edleise. A Perspectiva Intercultural no Ensino de Línguas: uma relação “entre culturas”. *In*: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleper Aparecido da (orgs.). 1. ed. **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007, p. 119-154.

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-221, jul.-dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060>. Acesso em: 2 jul. 2023.

MAHER, Terezinha Machado. Em busca de conforto linguístico e metodológico no Acre indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 2, p. 409-428, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/Y5MKvnH7gysgyrLBqDqLhPz/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

NASCIMENTO, Rosemeire Oliveira. **O espanhol no IF Baiano: caminhos e descaminhos de uma trajetória única**. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/26645>. Acesso em: 30 jul. 2023.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da Educação Básica. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 21, n. 2, p. 37-50, 2020. Disponível em <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9902>. Acesso em: 5 abr. 2023.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, [s. l.], v. 14, n. 26, p. 382-299, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/e92f933a3b0ca404b70a1698852e4ebd.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

OLIVEIRA, Gilvan de Müller de. Prefácio. *In*: CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. Florianópolis/São Paulo: Ipol/Parábola, 2007. p. 7-10.

PAÍSES que falam espanhol. Paises que hablan español. **Lumière: idiomas e traduções**, [s. l.], 9 mar. 2015. Disponível em: <https://lumiereidiomas.com.br/blogs/espanhol/pa%C3%ADses-que-falam-espanhol-paises-que-hablan-esp%C3%B1ol>. Acesso em: 2 abr. 2023.

PARAQUETT, Marcia. A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Hispanistas**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 225-239, 2012a. Disponível em: <http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista2/225-239.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

PARAQUETT, Marcia. Formação de professor de espanhol no Brasil e integração regional. *In*: PARAQUETT, Marcia. (org.). **Revista Estudos**, Salvador, n. 45, p. 111-130, jan.-jun. 2012b. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34043/1/2012%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20...%20integra%C3%A7%C3%A3o%20regional.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

PARAQUETT, Marcia. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. **Cadernos de Letras da UFF**, [s. l.], n. 38, p. 123-137, 2009. (Dossiê: Diálogos Interamericanos). Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33953>. Acesso em: 19 nov. 2022.

PARAQUETT, Marcia. Por que formar professores de espanhol no Brasil? **Hispanista – Revista Eletrônica de los Hispanistas de Brasil**, ISSN 1676-9058 (español), ISSN 1676-904X (português) versão *online*, v. 9, n. 35, out.-dez. 2008. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/267.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

PARAQUETT, Marcia. Questões imprescindíveis à formação de professores interculturais latino-americanos: o lugar da cultura de tradição oral e afrodescendente. *In*: MATOS, Doris; PARAQUETT, Marcia (orgs.). **Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 73-100.

PESSOA, Fernando (1888-1935). **Poemas completos de Alberto Caieiro**: antologia. Organização de Carlos Felipe Moisés. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013, p. 160. Disponível em: <https://www.coletivoleitor.com.br/wp-content/uploads/2020/03/poemas-completos-de-alberto-caieiro.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2024.

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

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. *In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-166.

RODRIGUES, Fernanda. “Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira.” *In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar (orgs.). Espanhol: ensino médio.* Brasília, DF: MEC/SEC, 2010. 6. v. p. 13-24. Coleção Explorando o Ensino.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. Vão as leis onde querem os reis: antecedentes da Lei no 11.161/2005. p. 31-45. COSTA, Elzimar; BARROS, Cristiano; GALVÃO, Janaina (orgs). Dez anos da Lei do Espanhol. FALE/UFMG, Belo Horizonte, 2016.

SANTANA, Juliana Silva. **As novas bases do ensino de língua inglesa para a Educação Básica brasileira: entre críticas e crenças.** 2021. 177 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35995>. Acesso em: 30 set. 2023.

SILVA, Elza Fagundes. **A formação dos professores de Espanhol nas licenciaturas de letras.** 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

SANTOS, Sandra Maria Carneiro. **Da retextualização das narrativas orais de Pé de Serra ao RPG: nas trilhas dos multiletramentos.** 2019. 220 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/906>. Acesso em: 12 set. 2023.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, maio/jun. 2009.

SELLANES, Rosana Beatriz Garrasini. A língua espanhola no mundo. **Brasil Escola**, [s. l.], [202-?]. Disponível em: <https://brasilescuela.uol.com.br/espanhol/predominancia-da-lingua-espanhola.htm>. Acesso em: 24 mar. 2024.

SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) linguística(s) s questões de poder. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 451-473, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5132>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SILVA, Elias Ribeiro da. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 289-320, jul./dez. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tla/a/dT93Vp7MjTx9YgxPzqCrP4N/>. Acesso em: 26 fev. 2024.

SILVA JÚNIOR, Antônio Ferreira da; FERNÁNDEZ, Gretel Eres. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar? *In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIN, Marcel Álvaro de. (orgs.). A BNCC e o ensino de línguas e literaturas.* 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2019.

SILVA, Marcos Vinícius da. (Des)políticas linguísticas no Brasil: a reforma do Ensino Médio

e a exclusão do ensino de língua espanhola na Educação Básica. **Revista Diálogos**, Cuiabá, v. 6, n. 2, maio-ago. 2018. (Edição comemorativa pelo Qualis B2). Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/5894>. Acesso em: 20 set. 2023.

SEDYCIAS, J. **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo, Parábola Editorial, 2005.

TELLES, João. “É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e Ensino**, Universidade Católica de Pelotas-RS, v. 5, n. 2, p. 91-116, jan. 2002. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v5n2/f_joao.pdf. Acesso em: 29 set. 2023.

TILIO, Rogério. Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925-944, jul./set. 2014. Disponível em: https://www.ufrgs.br/edu_realidade/. Acesso em 12 de fev. 2023

VALE, Márcia Selpúvida do; NASCIMENTO, Giliarde Ribeiro; ANICÉZIO, Graziane França Claudino de. O novo cenário político pedagógico do ensino do espanhol no Brasil após a revogação da Lei 11.161/05. *In: Jornada de Iniciação Científica e Extensão*, Instituto Federal do Tocantins, 8., Tocantins, 2017 p. 1-9. ISSN 2179-5649. Disponível em: <https://urgiu.com.br/wp-content/uploads/2018/05/Artigo-Giliardi-CPP.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

VIÑAL JÚNIOR, José Veiga. Possível processo de exclusão social gerado pela não oferta ou oferta irregular da língua espanhola no Brasil: reflexões a partir de escritos de Roland Barthes e Michael Foucault sobre o poder. **Revista Litteris**, ISSN: 1983- 7429, versão *on-line*, ano 4, n. 9, p. 8-24, mar. 2012. Disponível em: <https://www.revistalitteris.com.br/revista9>. Acesso em: 25 jul. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial. *In: CANDAU, Vera Maria (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2009. p. 12-32.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. *In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luiz; WALSH, Catherine (orgs.). Construendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-79.

WALSH, Catherine; LINERA, Álvaro García. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la ‘diferencia colonial. *In: WALSH Catherine et al. Interculturalidad, descolonización del estado e del conocimiento*. 1. ed. Buenos Aires: Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In: CASTRO-GOMES, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (orgs.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/ Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar, 2007. p. 47-62.