

DE LENGUAS, IDEOLOGÍAS Y PRÁCTICAS

Políticas lingüísticas e gestão de
línguas no cone sul

Andrea Silva Ponte, Glenda Heller Cáceres,
Natieli Luiza Branco, Sara dos Santos Mota,
Yolanda Hipperdinger (Organizadoras)



EDUNILA

DE LENGUAS, IDEOLOGÍAS Y PRÁCTICAS

Políticas linguísticas e gestão de
línguas no cone sul

Andrea Silva Ponte, Glenda Heller Cáceres,
Natieli Luiza Branco, Sara dos Santos Mota,
Yolanda Hipperdinger (Organizadoras)

Foz do Iguaçu - Brasil
2024

EDUNILA

Editora da
Universidade Federal da
Integração Latino-Americana

Esta publicação contou com o apoio do Programa de Pós-graduação em Linguística - PROLING/PROEX/CAPES da UFPB. A edição foi composta na tipografia Literata e Abril Fatface. O projeto gráfico, capa e diagramação foram feitos por Bruno O. e a revisão de textos em português foi feita por Cibelle Burdulis da Motta e Antonio Rediver Guizzo e em espanhol por Maria Camila Ortiz em 2024. Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei no 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer meios sem autorização prévia, por escrito, da editora. Direitos adquiridos pela EDUNILA – Editora Universitária.

© 2024 EDUNILA – Editora Universitária

Catálogo na Publicação (CIP)

L566 De lenguas, ideologías e prácticas: políticas linguísticas e gestão de línguas no Cone Sul / Andrea Silva Ponte (Org.), Glenda Heller Cáceres (Org.), Natieli Luiza Branco (Org.), Sara dos Santos Mota (Org.), Yolanda Hipperdinger (Org.). Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2024.
PDF (252 p.).

ISBN: 978-65-86342-49-9

1. Linguística. 2. Políticas linguísticas. 3. Mercosul. 4. Cone Sul. 5. Línguas – Ensino. I. Ponte, Andrea Silva. II. Cáceres, Glenda Heller. III. Branco, Natieli Luiza. IV. Mota, Sara dos Santos. V. Hipperdinger, Yolanda. VI. Título.

CDU 821:94(6)

Ficha Catalográfica elaborada por Leonel Gandi dos Santos CRB11/753

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

Diana Araújo Pereira Reitora
Rodne de Oliveira Lima Vice-reitor

EDUNILA – EDITORA UNIVERSITÁRIA

Andréia Moassab Coordenadora e Chefa da EDUNILA
Júlio da Silveira Moreira Vice-coordenador da EDUNILA
Ailda Santos dos Prazeres Assistente em administração
Claudinéia Pires Assistente em administração
Francieli Padilha Bras Costa Programadora visual
Leonel Gandi dos Santos Bibliotecário-documentalista
Ricardo Fernando da Silva Ramos Assistente em administração
Robson Eduardo Gibim Assistente em administração

CONSELHO EDITORIAL

Andréia Moassab Presidenta do Conselho
Júlio da Silveira Moreira Vice-presidente do Conselho
João Abner Santos Bezerra Representante dos/as técnico-administrativos/as em educação da UNILA
Mackenson Beauvais Representante dos/as discentes de graduação da UNILA
Deny Sávia Martins da Silva Representante dos/as discentes de pós-graduação da UNILA
Diego Moraes Flores Representante do Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território (ILATIT – UNILA)
Débora Cota Representante do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH – UNILA)
Luiz Roberto Ribeiro Faria Junior Representante do Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza (ILACVN – UNILA)
Patricia Nakayama Representante do Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política (ILAESP – UNILA)
Fabio Luis Barbosa dos Santos Representante externo - Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
Joice Berth Representante externa - Arquiteta e urbanista e escritora
Alai García Diniz Representante externa - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Maria do Carmo Rebouças dos Santos Representante externa - Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Luis Eduardo Aragon Vaca Representante externo - Universidade Federal do Pará (UFPA)

EQUIPE EDITORIAL

Bruno O. Projeto gráfico, capa e diagramação
Leonel Gandi dos Santos Normalização bibliográfica
Cibelle Burdulis da Motta e Antonio Rediver Guizzo Revisão de textos em português
Maria Camila Ortiz Revisão de textos em espanhol

Sumário

Palavras da editora 8

Prefácio - Não somos os mesmos: pesquisas em políticas linguísticas no Cone Sul 11

Fernanda Castelano Rodrigues (UFSCar)

Apresentação 18

MERCOSUL Educacional: conjuntura política e os efeitos sobre as línguas da região 25

Eliana Sturza (UFSM)

Línguas Estrangeiras na Educação Básica Pública no Brasil e no Uruguai entre 2010 e 2020: Suleamento ou Globalização? 42

Glenda Heller Cáceres (UFPR)

Factores que determinan el uso y la enseñanza de lenguas en la Argentina 75

Roberto Bein (UBA)

O lugar das línguas estrangeiras em periódicos de programas de pós-graduação na área de linguística: um estudo de caso 105

Andrea Silva Ponte (UFPB)
Rafael Eduardo Santana de Sousa (UFPB)
Eduardo Ferreira Silva (UFPB)

As línguas no espaço da educação superior: entre monolinguismos reais e imaginados135

Andrea Silva Ponte (UFPB)

O primeiro instrumento linguístico castellano y portuguez e a matriz discursiva da intercompreensão161

Ana Cavalheiro Recuero (UFPEl)

“Encontrei esta atividade na internet” (ALERTA!) Material didático e materialização das ideologias linguísticas nas ondas do ciberespaço 189

Greice de Nóbrega e Sousa (UNIFESP)

Papeis políticos do professor de línguas adicionais: educar para transformar219

Glenda Heller Cáceres (UFPR)
Sara dos Santos Mota (UNIPAMPA)

Sobre as autoras, os autores e as organizadoras251

Palavras da editora

O Brasil possuiu cerca de 20 mil quilômetros de fronteira com países cuja língua materna da maioria da população é o espanhol. Milhares de pessoas vivem em cotidianos linguísticos entre o portunhol, o espanhol e o português. São 12 estados brasileiros e 10 países da América do Sul, cuja integração passa, necessariamente, por consolidar políticas linguísticas. O livro **De lenguas, ideologías y prácticas: políticas linguísticas e gestão de línguas no cone sul**, de Andrea Silva Ponte, Glenda Heller Cáceres, Natieli Luiza Branco, Sara dos Santos Mota e Yolanda Hipperdinger trata, justamente, do lugar da língua espanhola no Brasil e do lugar da língua portuguesa no Mercosul, com destaque para o Uruguai e a Argentina.

Com o avanço do neoliberalismo na região e seu con-

sequente alinhamento aos países do Norte Global, os autores e autoras chamam a atenção para a desvalorização da integração regional e do intercâmbio entre estes vizinhos. Um dos capítulos questiona se “poderemos fazer frente à já potente penetração do inglês como língua de escolarização nos países da região”. Sob este viés cabe, igualmente, perguntarmos-nos se passaremos, um dia, “a pensar no espanhol e no português como recursos, mais que como línguas estrangeiras, externas, de fora, do outro?”. O livro de Ponte, Cáceres, Branco, Mota e Hipperdinger portanto, se coloca no seguinte debate: permaneceremos subalternos nas relações Norte-Sul ou conseguiremos “*sulear-nos*”.

Com estas indagações potentes, **De lenguas, ideologías y prácticas: políticas lingüísticas e gestão de línguas no cone sul** reforça, na EDUNILA, o selo **Ñande**, termo guarani para “nós” ou “nosso”: aquilo que é próprio da comunidade acadêmica ou, aproveitando-se da ambiguidade, poderia ser entendido como o que é nosso, latino-americano. Ao mesmo tempo, a obra se insere na coleção **América Latina Una y Distinta**, que reúne os livros que tratam do continente, a partir das especificidades de dada área de conhecimento.

Se em 1942, Joaquín Torres García, ao virar o mapa e propor a “*Escuela del Sur*”, de uma certa maneira, dava continuidade aos desígnios de José Mariátegui para que desenvolvêssemos um conhecimento autóctone latino-americano, a integração linguística, neste contexto, é condição *sine qua non* para esta tarefa urgente. “*Porque en realidad, nuestro norte es el Sur*”, nos ensinou o uruguaio. Daí a relevância e atualidade da obra **De lenguas, ideologías y prácticas: políticas lingüísticas e gestão de línguas no cone sul**.

Que a sua leitura seja um convite a *mirar hacia y desde el sur!*

Prefácio - Não somos os mesmos: pesquisas em políticas linguísticas no Cone Sul

Fernanda Castelano Rodrigues (UFSCar)

“De lenguas, ideologías y prácticas: Políticas linguísticas e gestão de línguas no Cone Sul” nos convida ao exercício da cidadania latino-americana que, para além de se mostrar possível e desejável, é um traço do nosso real que nos obriga a reconhecer que os modos de ler e de falar – e, portanto, de interpretar – desta/nesta região do planeta, já são outros.

Esse “já” não pretende desconsiderar a proximidade geográfica e as relações históricas existentes entre os países da América do Sul desde antes desse nome existir, inclusive. No entanto, não podemos menosprezar o alcance das imagens do Brasil como uma ilha, uma imensa ínsula separada por diferentes barreiras dos demais territórios que hoje são os Estados nacionais vizinhos: primeiro foram os rios, representados cuidadosamente na cartografia co-

lonial que tentava plasmar nos mapas a linha imaginária de Tordesilhas (1494); em seguida, as línguas, argumentos do Tratado de Madri (1750) que consagrou o princípio do *uti possidetis*; depois das independências, os regimes políticos, sendo o Brasil o único Império desta porção continental.

A lista de demarcações das diferenças poderia se estender com outros exemplos ao longo do século XX, mas voltemos ao “já”, que utilizo com a intenção de evidenciar os efeitos de dois distintos fatores que produzem deslocamentos na memória das/nas/sobre as línguas hegemônicas do Cone Sul e seus sujeitos: o primeiro, diz respeito à circulação e à produção de conhecimento no campo das políticas linguísticas no Brasil; o segundo, às políticas públicas mais recentes, resultados dos processos de regionalização, que tiveram início com o Tratado de Assunção e a fundação do Mercosul (1991) e operam sobre o funcionamento social contemporâneo.

No Brasil de 2022, uma obra como esta é particularmente relevante porque manifesta múltiplos e diversos movimentos de aproximação, inclusive de estudos que discutem ideologias, políticas e práticas linguísticas, temas que não eram frequentes nas pesquisas realizadas no país até bem pouco tempo. Basta nos lembrarmos de que, enquanto campo teórico, as “políticas linguísticas” surgem nos anos 1950 – a partir das iniciativas de intervenção dos Estados nacionais para a gestão do multilinguismo em seus territórios, tendo como precursor o trabalho de Einar Haugen sobre os “problemas” linguísticos da Noruega –, mas passam a circular com mais frequência no Brasil somente na primeira década deste século XXI. Tanto é assim que, por exemplo, o livro “As políticas linguísticas” de Louis-Jean Calvet, uma bibliografia introdutória que apresenta de modo resumido os estudos que fundam esse campo de pesquisa e de atuação, foi publicado,

na França, em 1996 e, no Brasil, somente em 2007 – apenas como termo de comparação, o mesmo livro foi publicado em espanhol na Argentina em 1997, um ano depois de seu lançamento. Alguns outros textos importantíssimos para os estudos das políticas linguísticas, como o artigo “Dialeto, língua, nação”, de Einar Haugen, publicado originalmente em inglês em 1966, apareceu em português no livro “Norma Linguística” somente em 2001. E ainda carecemos de tradução, para o português brasileiro, de muitos trabalhos relevantes para o campo, tanto os considerados “fundadores”, como Kloss, Haugen, Fishman e Ferguson, por exemplo, como aqueles vinculados a uma certa “virada” na perspectiva dos estudos em políticas linguísticas, os que se desprenderam da relação “política versus planejamento linguístico”, entre os quais está um grupo que se costuma designar como parte da “sociolinguística catalã”, formado por autores como Lluís Vicent Aracil, Rafael Ninyoles e Francesc Vallverdú. Temos ainda outros autores cruciais que, por ora, só podem ser lidos em inglês, francês ou em algumas traduções ao espanhol, como Bernard Spolsky, Harold Schiffman e Ferdinand de Varennes.

Nos anos 1980, começa a se desenvolver a perspectiva glotopolítica, adotada por várias/os das/os autoras/es deste volume, que pensa os estudos das intervenções sobre a linguagem no espaço público de modo mais amplo, estabelecendo relações com as posições sociais dos sujeitos da linguagem, refletindo sobre o político na língua. No Brasil, as reflexões e publicações que teorizam e mobilizam essa perspectiva chegam praticamente ao mesmo tempo que as das políticas linguísticas, fundamentalmente a partir dos convênios de mobilidade docente e discente entre a Universidade de Buenos Aires e algumas das maiores universidades públicas brasileiras, como a Universidade de São Paulo, a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Federal da Paraíba. É com docentes e

pesquisadores como Elvira Narvaja de Arnoux e Roberto Bein – que participa como autor de um dos capítulos deste livro – que a glotopolítica vai se enraizando e dando seus frutos em solo nacional e dialogando com diferentes objetos, como os provenientes das áreas do Direito e da Educação.

Considerando, então, a produtividade das pesquisas em políticas linguísticas desenvolvidas nos últimos vinte anos e, em particular, as que adotam a perspectiva glotopolítica, é fundamental também para o momento que atravessamos o fato de que este livro se mostra como um dos efeitos das políticas públicas implementadas a partir da aprovação da Lei nº 11.161, a Lei do Espanhol, em 2005 (Brasil, 2005). Segundo dados do Ministério da Educação, coletados pela Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) e pela Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP)¹, de 2005 a 2017, foram abertos 88 cursos de Letras com habilitação em espanhol, sendo 85 licenciaturas.

Esses números dão conta de comprovar que, no processo de implantação da oferta da língua espanhola na Educação Básica, os investimentos do Estado na formação de professores para atender às demandas dos sistemas público e privado de ensino tiveram repercussão também nos caminhos da pesquisa e de pesquisadoras e pesquisadores de diferentes áreas e campos de atuação que envolvem a educação linguística escolar. Tanto é assim que, entre as autoras e os autores de seus capítulos, há docentes de universidades públicas federais de três diferentes regiões do Brasil, o que demonstra o alcance dos estudos sobre as relações das línguas espanhola e portuguesa no país. Por outro lado, os capítulos abordam temáti-

1 Dados apresentados por representantes da ABH e da APEESP em reunião de trabalho realizada em março de 2022, na Câmara do Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), para a discussão de perspectivas de regulamentação do Parágrafo 4º do Artigo 35A da Lei nº 13.415 de 2017.

cas vinculadas às políticas públicas no Brasil, na Argentina e no Uruguai, com destaque para a reflexão acerca das especificidades que se impõem na contemporaneidade.

Essas características nos levam inequivocamente à conclusão de que este livro não é fruto do esforço individual de suas/seus autoras/es. Sem negar o trabalho particular de cada sujeito envolvido nesse projeto, não é possível desconsiderar que ele é resultado dos anos de investimento de recursos públicos do Estado brasileiro na educação e na produção de conhecimento. É, portanto, efeito das políticas públicas para o ensino da língua espanhola na Educação Básica. Essa constatação nos coloca diante de uma necessidade urgente: a reinserção da oferta do espanhol na Educação Básica na Legislação Federal, tanto para materializar o compromisso do Estado assumido no Tratado de Assunção, quanto para dar lugar à adesão que a sociedade civil tem demonstrado ao espanhol.

Toda a educação pública no Brasil está organicamente vinculada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) (Brasil, 1996). Mesmo existindo a possibilidade de execução de políticas educacionais em outros níveis – estadual e municipal –, elas estão sempre subordinadas normativamente à LDB. A experiência vem mostrando que, sem uma base legal federal, dificilmente um componente curricular consegue prosperar na Educação Básica: a destinação de recursos para as políticas de formação de professores, de pesquisa, de livro didático (Programa Nacional do Livro Didático) e de avaliação (Exame Nacional do Ensino Médio) depende da obrigatoriedade da oferta de ensino expressa nessa legislação.

São muitos, portanto, os desafios a serem enfrentados no contexto social, político e econômico da América do Sul contemporânea que têm convocado pesquisadoras e pesquisadores

destas latitudes não apenas a refletirem sobre nossas realidades, considerando regularidades e deslocamentos, mas também, e talvez principalmente, a atuarem enquanto potenciais agentes transformadores. Nesse sentido, os capítulos deste livro se constituem em gestos políticos desses sujeitos autores que, com suas reflexões, materializam e reverberam algumas das tantas lutas que têm sido travadas a partir das universidades públicas pelo direito às línguas, de maneira específica, e pelo direito à Educação, de maneira geral. Do meu ponto de vista, são esses os principais objetos das análises das políticas linguísticas que se realizam neste volume à luz de distintos referenciais teóricos e acerca de momentos e espaços diferentes, mas convergentes: textos que demonstram que já não somos os mesmos e que nos convidam não apenas à reflexão, mas, sobretudo, à ação.

São Carlos, abril de 2022



vejo mais...
s a todo o rasgo
acarnante no pelo
-astou rap
positivamente assu
modeste,

de la : Vavara Av
nifestivamente assu
modeste,

unic...
1108 [1118]
ha de venir Jesusc
o lo compreba, en un
conoce se

o-lo emb
Bou ela.

no se c
spirit
re dim
tructur
de la

correcte et pr
dans ces
sa ponct
excellent
O, q's b

atmosph
go para me
ma palavra
longuecer,

ibrayamo
otito do
monde
Svava o
ibrayamo

UN Y un la
IBRAYAMO
otito do
monde
Svava o
ibrayamo

nos...
pradou ela.
no-emo-lo amb

Uma Honen
Angela (18
Rico (18
Amor (1862)
temonias de C
(1860) A Dog
O Rescida (1
Mitho (18
B...

Senhora
e, ajuntaram
Os camin do
ao peito do
"Cavava o
que ver s
ibrayamo

Como Jesusc
o lo compreba, un un ce
conoce su valor simbólico.
é una nueva edad
reidenten-

como...
to campo em
os olhos

Apresentação

A obra **De Lenguas, Ideologías y Prácticas: Políticas Linguísticas e Gestão de Línguas no Cone Sul**, proposta e coordenada pelo grupo de pesquisa “Lenguatge - políticas linguísticas, materiais didáticos e formação de professores de línguas adicionais e/ou estrangeiras”, reúne capítulos de professores/as e pesquisadores/as de instituições de Ensino Superior brasileiras e argentinas da área de Letras e Linguística que discutem e analisam temas e questões contemporâneos de políticas linguísticas a partir de diferentes abordagens teórico-metodológicas. Trata-se de um material deliberadamente bilíngue, que não só respeita as variedades linguísticas dos autores, mas também plasma o desejo pelo encontro permanente entre as línguas espanhola e portuguesa. Conjuntamente, membros do grupo de pesquisa

e autores convidados mantêm um alinhamento com os propósitos desta escrita, que visa a possibilitar reflexões críticas das demandas e inserções políticas sobre as línguas, compreendidas como práxis sociais internas e externas ao âmbito educacional. Ademais, essa parceria contribui para ampliar, simultaneamente, as bases empíricas e o alcance das reverberações da temática proposta.

No conjunto dos capítulos que constituem o livro, há aqueles que contribuem para uma compreensão das origens e dos efeitos de políticas linguísticas educacionais – implícitas e/ou explícitas – nos cenários do Ensino Básico e do Ensino Superior, assim como, dos fatores que vêm determinando o uso, a oferta e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais na região do Cone Sul.

Nessa direção, o capítulo que abre a obra, intitulado “Mercosul Educacional: conjuntura política e os efeitos sobre as línguas da região”, de autoria de Eliana Rosa Sturza, evidencia como mudanças no quadro político do Mercado Comum do Sul (Mercosul) trouxeram consequências no que diz respeito às línguas e às políticas linguísticas para os rumos tomados nos planos de ação do Setor Educacional do bloco em diferentes períodos. Ao mesmo tempo, aponta como políticas governamentais traçadas nessa conjuntura influenciaram na importância conferida ao ensino e à aprendizagem das línguas dos/nos países membros. Com isso, a autora contribui para uma reflexão sobre o lugar político das línguas em espaços institucionais e seu papel no processo de integração regional do bloco do Mercosul.

No capítulo seguinte, “Línguas estrangeiras na educação básica pública no Brasil e no Uruguai entre 2010 e 2020: suleamento ou globalização?”, Glenda Heller Cáceres apresenta os cenários brasileiro e uruguaio das políticas linguísticas

públicas na segunda década do século XXI. Especialmente, a autora analisa a Lei brasileira nº 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, e a Lei uruguaia nº 18.437/2008, intitulada Ley General de Educación, juntamente com documentos educativos de caráter normativo-orientadores. Por meio de uma análise das manutenções e/ou das mudanças que ocorreram em tais políticas em relação à década precedente, Cáceres discorre acerca do lugar da língua espanhola no Brasil e do lugar da língua portuguesa no Uruguai como línguas estrangeiras e indica que o neoliberalismo e a globalização atuam fortemente contra a valorização do ensino dessas línguas regionais. Ao encerrar o texto, a autora convida a continuar a discussão, levantando, entre outras questões, a seguinte pergunta: “Seguiremos nos ‘globalizando’ ou, finalmente, nos fortaleceremos ‘suleando-nos’?”

No texto “*Factores que determinan el uso y la enseñanza de lenguas en la Argentina*”, Roberto Bein descreve o atual panorama das línguas na Argentina e desenvolve uma análise glotopolítica dos principais fatores que condicionam o uso das línguas estrangeiras e seu ensino no sistema escolar público, a saber, o alemão, o francês, o italiano e o português. O autor parte de dados históricos e considera decisões tomadas na esfera governamental, bem como iniciativas conduzidas em esferas da sociedade civil, para elencar fatores que definem a situação de cada língua no país. Ao mesmo tempo, demonstra a relação entre a situação das línguas estrangeiras e outros fatores, por exemplo, o grau de integração dos imigrantes à sociedade majoritária ou a ação de países terceiros. Além disso, o texto de Bein oferece um panorama histórico das línguas da época colonial até a atualidade na Argentina.

Na sequência, alguns capítulos apresentam estudos que se voltam para o status das línguas estrangeiras/adicionais no

contexto universitário a partir de uma análise de ações de planejamento linguístico impulsionadas por processos de internacionalização de instituições de Educação Superior, ao mesmo tempo em que apontam para presença (ou ausência) hierarquizada dessas línguas, inseridas em disputas que determinam sua maior ou menor visibilidade e/ou legitimidade como línguas de divulgação e de produção científica, ou ainda, em ações de capacitação linguística em tal contexto.

Nesse sentido, com o objetivo de explorar o lugar das línguas estrangeiras na internacionalização das universidades públicas brasileiras e na produção e circulação do conhecimento, Andrea Silva Ponte, Rafael Eduardo Santana de Sousa e Eduardo Ferreira Silva, no texto “O lugar das línguas estrangeiras em periódicos de programas de pós-graduação na área de linguística: um estudo de caso”, analisam publicações da área de Linguística em revistas vinculadas a programas de pós-graduação no período compreendido entre 2010 e 2020. A partir dos dados coletados, os autores refletem sobre a “participação das línguas na produção e divulgação científica” sob a perspectiva das ideologias linguísticas, ao mesmo tempo em que mobilizam reflexões de autores que abordam o monolinguismo científico.

No capítulo que segue, Andrea Silva Ponte, no texto “As línguas no espaço da Educação Superior: entre monolinguismos reais e imaginados”, proporciona um debate sobre a internacionalização das/nas universidades públicas brasileiras e a cultura linguística das universidades. Em sua análise, a autora mapeia o espaço da língua portuguesa e das línguas estrangeiras nos programas de pós-graduação e as ações para capacitação linguística em três universidades do Nordeste brasileiro – Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal do Rio

Grande do Norte. A partir disso, Ponte discute a respeito da “presença e do status das línguas na Educação Superior” e a “tendência pelo monolinguismo em inglês na produção e no intercâmbio científico”.

Ademais, na totalidade do volume, a obra conta com estudos que enfocam as ideologias linguísticas vinculadas a determinadas línguas, seja a partir do papel de instrumentos linguísticos, seja considerando a constituição de discursos e a produção de sentidos sobre essas línguas e seu ensino. Ao mesmo tempo, há espaço para o debate sobre como questões de ordem política atravessam as práticas de linguagem e são relevantes para pensar criticamente sobre os papéis do professor de línguas, sua formação e sua atuação profissionais.

Nessa linha, o capítulo “O primeiro instrumento linguístico *castellano y portuguez* e a matriz discursiva da intercompreensão”, de autoria de Ana Pederzolli Cavalheiro Recuero, dedica-se a abordar a intervenção sobre o campo da linguagem referente ao discurso sobre as línguas. Assim, o texto suscita uma discussão sobre a proximidade entre o português e o espanhol desde a matriz discursiva da intercompreensão. Para isso, foram analisados os prólogos dos primeiros instrumentos linguísticos “que se empenharam em relacionar as línguas espanhola e portuguesa com o intuito de fomentar o seu conhecimento”. Desse modo, a autora contribui para a compreensão das ideologias linguísticas que engendram a relação entre as línguas portuguesa e espanhola, especialmente, no que se refere às práticas de ensino.

No capítulo subsequente, “‘Encontrei esta atividade na internet’ (ALERTA!) Material didático e materialização das ideologias linguísticas nas ondas do ciberespaço”, Greice de Nóbrega e Sousa indaga quais sentidos vinculados à língua espanhola são produzidos e circulam em atividades didáticas

disponibilizadas na internet, ao mesmo tempo em que emite alguns alertas a respeito das práticas pedagógicas exercidas durante a pandemia de Covid-19. No estudo apresentado, inscrito na perspectiva glotopolítica e estruturado pelos princípios da Análise de Discurso materialista, a autora realiza a análise do discurso pedagógico em um corpus constituído por atividades com canções de três materiais didáticos distintos.

Finalizando a coletânea, no capítulo “Papeis políticos do professor de línguas adicionais: educar para transformar”, Glenda Heller Cáceres e Sara dos Santos Mota debatem os papeis políticos do professor de línguas adicionais, levando em conta uma análise do termo “político/a” e seus distintos significados. Dirigido a professores da Educação Básica, o texto propõe-se a “problematizar temas de políticas linguísticas educativas que concernem a tais papeis no cenário brasileiro atual”. Partindo da compreensão de que o professor é um educador e, como tal, está comprometido com a tarefa da transformação, as autoras sustentam a reflexão apresentada em exemplos relacionados ao processo de produção e/ou escolha do material didático pedagógico e à atuação docente frente a políticas normativas curriculares.

Enfim, esperamos que a obra possa contribuir para enriquecer os estudos atuais em políticas linguísticas, sob uma variedade de perspectivas teórico-metodológicas, dialogando com a comunidade científica formada por pesquisadores/as, estudantes de graduação e pós-graduação e pelo público em geral, colaborando para uma compreensão da dimensão política que constitui as práticas de ensino e de aprendizagem de línguas, os instrumentos linguísticos e os materiais didáticos, o funcionamento das línguas em diferentes espaços, e as relações das línguas no Mercosul.

As organizadoras



2. Por un la
n que ver s
ao peito do
te, ajuntaram
tiro, e já nã

19 ver s
oito do ú
mcamín
monde c

atalhou
ão para me
ma palavra
louquecer, I

Um Homen
Angela (185
Rico (186
(1862): Amor
Memórias de C
(1866): A Doi
O Regicida (1
Mirinho (19
Bri

Um Homen
Angela (185
Rico (186
(1862): Amor
Memórias de C
(1866): A Doi
O Regicida (1
Mirinho (19
Bri

no-re-lo amb
bradou ela.

no-re-lo amb
bradou ela.

son siemp
ue, por tanto,
iencia o a la e

son siemp
ue, por tanto,
iencia o a la e

del mundo
tambien, esta
que identifica a
Manco Cá
como termo
una vuelta del mu
Manco Cápac son to

del mundo
tambien, esta
que identifica a
Manco Cá
como termo
una vuelta del mu
Manco Cápac son to

astou rap
camarte no peito
vejo mais!
s a todo o Galope
gado sobre

MERCOSUL Educativo: conjuntura política e os efeitos sobre as línguas da região

Eliana Sturza (UFSM)

1. As políticas regionais: educação e línguas

A celebração dos trinta anos do Mercosul¹ na conjuntura política atual coincide com um dos momentos mais frágeis do bloco. Embora tenha sido criado clara e prioritariamente com objetivos econômicos, o Mercosul foi expandindo e criando, ao longo desses anos, outros espaços políticos de atuação, instituindo setores, redes e agências que buscam fomentar a integração regional por vias que não estão apenas centradas em agendas econômicas (Sturza, 2013). Neste texto, enfocamos o lugar das línguas na estrutura e funcionamento do Setor Educacio-

1 Atualmente fazem parte do bloco como estados partes, ou seja, membros efetivos: Argentina, Brasil, Uruguai, Paraguai e Venezuela. São membros associados: Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Peru e Suriname.

nal do Mercosul (SEM), ou o chamado Mercosul Educacional. A abordagem, com qual se analisam os efeitos das políticas regionais sobre as políticas linguísticas, toma como referência os trabalhos de Calvet (1997) e Lagares e Savedra (2012) e, sobretudo, o modo como Del Valle (2014) refere-se ao fenômeno da Globalização e novos desafios para as questões glotopolíticas.

Assim como o Mercosul busca a integração comercial entre os países partes do bloco (Sturza, 2013), a integração é também o princípio norteador do SEM e baliza seus objetivos, buscando congregar um conjunto de ações multilaterais que são propostas e elaboradas nas diferentes instâncias de funcionamento do SEM. Como um setor que abarca políticas educacionais públicas comuns entre os países membros do Mercosul, a estrutura do SEM apresenta uma configuração dinâmica, e seu funcionamento ocorre em uma hierarquia, tendo no Conselho de Ministros a instância mais alta, depois vem logo abaixo o Comitê Coordenador Regional (CCR) e, vinculado a ele, as Comissões Coordenadoras que, por consequência, se estruturam em Grupos de Trabalho (GT). Também há comissões que tratam, por exemplo, dos fundos de financiamento, de revalidação e acreditação de estudos, de redes de informação e comunicação. Todas essas instâncias se articulam de modo a configurarem o organograma do SEM. A integração se concretiza ainda em políticas de incentivo a intercâmbios,² projetos e programas em conjunto, equivalências de estudos e elaboração de modelos de avaliação e desenhos curriculares, entre outros, que visam à qualidade dos sistemas educacionais da região, à construção de

2 Programa de Intercâmbio Acadêmico de Português e Espanhol. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/programas-e-projetos/25-mercosul-educacional/60-programa-de-intercambio-academico-de-portugues-e-espanhol.html>. Acesso em: 14 set. 2021.

uma cidadania regional, do reconhecimento e da valorização da sua diversidade cultural.

Durante todo este período de existência (o SEM surge logo após a criação do Mercosul), representantes governamentais e especialistas desenvolveram um diálogo produtivo, para além das questões específicas dos seus contextos nacionais, e foram instituindo debates sobre as políticas educacionais na e para a região. Entretanto, o Mercosul é constantemente afetado pelas mudanças nos governos dos países parte. A convergência de interesses políticos comuns não é questão pacífica, a falta de afinidades ideológicas nem sempre levam a impulsionar um projeto político comum. Deste modo, há expectativas constantes sobre a ênfase e a importância dada pelos governos para o efetivo funcionamento no bloco, sobretudo, enquanto uma plataforma de política externa fundamental para a região. Nos últimos anos, ainda que haja no horizonte a possibilidade de acordo entre União Europeia e Mercosul, os governos nacionais não se mostram confiantes no Mercosul como um bloco relevante e sustentável.

No caso do Mercosul Educacional, pode-se ilustrar tal fragilidade com o fato inusitado da saída do Brasil das reuniões do SEM. A justificativa apresentada pelo então Ministro de Educação, Abraham Weintraub, ao anunciar em 29 de novembro de 2019 que o Brasil sairia do SEM, é de que a retirada ocorreria “em função dos custos gerados pelas reuniões, que ocorrem nas sedes dos Estados Parte do Mercosul, e da sua ineficiência” (Sander, 2019).

O Mercosul Educacional, assim designado para significar o espaço destinado para tratar das políticas educacionais comuns, e de modo multilateral, constituiu-se e se estruturou com a finalidade de ser um setor autônomo, tendo inclusive um plano estratégico específico. Deste modo, o objetivo do

SEM é ser “um espaço de coordenação das políticas educacionais que reúne países membros e associados ao MERCOSUL, desde dezembro de 1991, quando o Conselho do Mercado Comum (CMC) criou, através da Decisão 07/91, a Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL (RME)” (Ministério da Educação, 2018). Já no seu início, elaborou-se um plano de ação, chamado Plano Mercosul (1997-2000), que era, na época, bem mais uma apresentação de temáticas que deveriam não só estruturar o setor, mas também colocar em funcionamento políticas educacionais públicas comuns. A partir deste primeiro plano, foram sendo elaborados, de forma conjunta, novos planos que orientavam ações a serem realizadas a cada quatro anos.

Desde o ano de 1997, o Mercosul Educacional tem esses planos de ação que balizam sua atuação. Como já mencionado, iniciou com o chamado Plano Mercosul (1997-2000), que apresentava em um formato breve, objetivos e linhas gerais de atuação. No quadriênio 2001-2005, o SEM passou a apresentar uma estrutura que o fortalecia enquanto um setor de grande importância para o processo de integração. O Plano Estratégico 2011-2015 torna-se mais organizado e apresenta, então, três funções principais: Políticas (objetivos estratégicos); Técnicas (áreas e linhas de ação); De execução (elaboração e execução de projetos) (Mercosul Educacional, [s.d.]).

Entre os dois últimos Planos Estratégicos, o de 2011-2015 e o de 2016-2020, houve mudanças significativas que resultaram na reorganização do organograma que desenha a estrutura e funcionamento do SEM. As mudanças afetaram diretamente os grupos de trabalho e comitês relacionados à questão das línguas tanto no que se refere ao seu papel no processo de integração quanto em relação às instâncias de discussão nas quais se costumava dar lugar de destaque para as lín-

guas, no caso, em relação à presença das línguas portuguesa e espanhola no sistema escolar dos Estados membros do bloco (Mercosul Educacional, [s.d.]). Vale destacar que, até este momento, em cada renovação dos planos de ação, estabeleciam-se estratégias para que se alcançassem as metas projetadas, sobretudo, porque elas eram assim acordadas e entendidas como relevantes para fortalecer o sistema educacional da Região.

A formulação de objetivos, estratégias e metas ocorre através de discussões prévias, negociadas entre os representantes governamentais em cada comissão, comitê ou grupo e, em última instância, analisada e aprovada pelo Conselho de Ministros. O plano de ação visa, sobretudo, que os países do bloco alcancem melhores índices nos sistemas mundiais de avaliação da qualidade da educação e, assim, em conjunto, possam referenciar suas experiências educacionais mais exitosas.

No Plano de Ação 2016-2020 (Mercosul Educacional, [s.d.]), ainda vigente, verifica-se o enxugamento das estruturas do SEM através da destituição de grupos, comissões e comitês. No caso aqui abordado, atenta-se para o desaparecimento do Comitê Assessor de Políticas Linguísticas (CAPL); que, no Plano Estratégico de 2011-2015 (Mercosul Educacional, [s.d.]), havia sido alçado à condição de comitê, saindo do seu antigo status de Grupo de Trabalho de Política Linguística (GTPL), desde sua criação no Plano de Ação de 1997-2000. Na condição de Comitê, o CAPL possuía um caráter transversal, para que pudesse se articular com as principais comissões coordenadoras do SEM: Comissão Coordenadora de Educação Superior, Comissão Coordenadora de Educação Tecnológica, Comissão Coordenadora de Educação Básica; e, a partir de 2011, Comissão Coordenadora de Formação Docente.

Neste sentido, o esvaziamento dos espaços nos quais se dava

protagonismo para as políticas linguísticas é gesto político ímpar. Manteve-se o Grupo de Trabalho das Escolas de Fronteira e o Grupo de Trabalho Formação de Docentes de Português e Espanhol. Esses grupos de trabalho, anteriormente a 2016, abrangiam três áreas: ensino, promoção das línguas e formação de docentes da área de português e espanhol, línguas oficiais do bloco, com inclusão da língua Guaraní em 2006, que também se torna língua oficial do Mercosul.

Para fins de interpretação da situação atual das línguas no Mercosul Educacional, toma-se como recorte o Plano de Ação do quadriênio 2011-2015 (Mercosul Educacional, [s.d.]), sendo esse crucial para o planejamento e implementação de políticas linguísticas mais sustentáveis para o fortalecimento da integração regional via os sistemas educacionais. Nesse quadriênio 2011-2015, o plano estratégico do SEM foi elaborado com participação dos representantes em cada comissão e grupo. A mudança do GTPL para CAPL, por exemplo, foi um gesto determinante, por decisão da Comissão Coordenadora Regional. Tal decisão, sinalizava, por primeira vez, que o SEM estava instituindo um espaço de prestígio para o tratamento das línguas e de sua valorização no processo de integração regional. Se tomamos como parâmetro o Plano de Ação anterior (2006-2010) e Plano posterior (2016-2020), identificamos dois momentos muito distintos, decorrentes da conjuntura política nos países da Região. E o Plano 2011-2015 se destaca como aquele no qual houve um lugar de relevância para se gestar as políticas linguísticas para a Região.

No Plano de Ação 2016-2020 (Mercosul Educacional, [s.d.]), no caso do Brasil, houve efeitos negativos decorrentes do impeachment da Presidenta Dilma Roussef. O panorama político deste período certamente produziu impactos na elaboração do Plano de 2016-2020, o mais grave deles foi a revogação

da Lei nº 11.161/2005 (Brasil, 2005), a lei da obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil, pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), conhecida como a lei de implementação do Novo Ensino Médio, a qual retirou a obrigatoriedade de oferta do espanhol no sistema escolar brasileiro.

Os enxugamentos realizados na estrutura do SEM relacionam-se ainda aos ajustes que deveriam aproximar e aglutinar as estruturas do SEM às do Conselho de Educação da União das Nações Sul-Americanas (UNASUL). No entanto, o que poderia ser uma convergência, com o objetivo de dar mais sustentação ao processo de integração regional, tendo os sistemas educacionais como estruturantes desse processo, confrontou-se com um cenário adverso dadas às mudanças de governos nos países da região que não tinham nenhuma afinidade com os objetivos políticos almejados pela UNASUL.

2. A questão das línguas nos Planos de Ação do SEM

As mudanças realizadas retiraram as línguas dos espaços onde elas tinham um lugar político. A questão político-linguística estava presente em ações que incluíam o ensino das línguas portuguesa e espanhola, a promoção dessas línguas no âmbito regional e a formação dos docentes da área de línguas, inicialmente pensado com objetivo de aumentar o número de docentes habilitados, em consequência da necessidade de incluir a oferta de português nos sistemas escolares argentinos, uruguaios e paraguaios e de espanhol no Brasil.

O papel das línguas no processo de integração regional constituiu-se em uma condição fundamental para ampliar a participação e a circulação dos cidadãos no âmbito do bloco, contribuindo para uma maior convivência social, para o intercâmbio de conhecimentos, tornando a comunicação mais

fluida de modo que ela possa impulsionar a construção de uma identidade coletiva como resultado da integração regional. Deste modo, o ensino e aprendizagem das línguas, via sistemas escolares dos países do bloco econômico, configura-se como fator estratégico não só para se romper com o nacionalismo linguístico, que é um fato comum nos países que conformam o Mercosul, mas também para que se valorize as realidades plurilíngues. Nesta direção, Arnoux destaca:

En el caso del Mercosur, ese proceso se ve facilitado porque conviven dos lenguas mayoritarias, el español y el portugués, que se entrelazan con lenguas amerindias que, en muchos casos, tienen hablantes a un y otro lado de las fronteras estatales. Las políticas lingüísticas que se encaren deben contemplar distintas modalidades de bilingüismo español/portugués y de desarrollo de las lenguas amerindias, y deben articularse con políticas culturales que atiendan al papel de las lenguas en la construcción de las identidades colectivas (Arnoux, 2010, p. 19).

Em 1991, o Tratado de Assunção (Brasil, 1991) criou o Mercosul e determinou que o português e o espanhol seriam suas línguas oficiais e sinalizava, ainda, para a necessidade de se oferecer o ensino do português e do espanhol para fortalecer o processo de integração. Conforme o Tratado, no seu Capítulo II, Artigo 17: “Os idiomas oficiais do Mercado Comum serão o português e o espanhol e a versão oficial dos documentos de trabalho será a do idioma do país sede de cada reunião”. Em janeiro de 2006, o Guaraní é incorporado como mais uma língua oficial do bloco (Mercosul, 2006).

A definição das línguas como línguas oficiais pressupõe uso dessas línguas para toda documentação de natureza oficial, como traduções e versões de acordos, decretos, resoluções, normativas entre outros. Outro uso dessas línguas é como línguas de trabalho e, portanto, exige-se uma disposição dos governos para que se promovam espaços de circulação dessas línguas nos ambientes de trabalho, como reuniões de representantes, especialistas, coordenadores e ministros e de

seus assessores. O fomento ao uso dessas línguas no âmbito das instituições é ato político de valorização da diversidade linguística e cultural da região de abrangência do bloco.

Reitera-se que, em relação ao lugar das línguas no âmbito do Mercosul, a criação do Sistema Educacional do Mercosul possibilitou um tratamento às línguas, sobremaneira, pela necessidade de inclui-las no sistema escolar dos países do bloco. Sturza (2013) aponta que:

Nesta conjuntura, os governos buscaram dar impulso ao setor educacional, deixando mais claro a emergência de políticas relativas à gestão e à promoção das línguas oficiais dos países membros, entendendo que este aspecto potencialmente gera condições de fortalecer o processo de integração. Ao longo desses vinte anos de assinatura do Tratado de Assunção, é destaque o fato de que a aproximação dos países produziu ações político-linguísticas como a oficialização, em 26 de novembro de 2006, da língua guarani, tornando-a a terceira língua oficial do MERCOSUL. Um gesto político que implica, a partir desta data, tal como aconteceu com português e o espanhol, levar em conta a situação social, política e demográfica do guarani, de um planejamento de inserção dessa língua em maior escala e em diferentes espaços nos países do bloco, muito além de ser apenas mais uma língua onde serão publicados os documentos oficiais do MERCOSUL. Esta realidade que vai se apresentando instiga propostas de ações de planejamento linguístico para normalização da língua guarani nas instâncias governamentais assim como no desenvolvimento de projetos e programas para sua efetiva inclusão no âmbito do MERCOSUL, de modo a incluí-la nos sistemas escolares, tal qual o português na Argentina e Uruguai e o espanhol no Brasil (Sturza, 2013, p. 44).

É fato que a criação do SEM aumentou a abrangência do bloco em termos de políticas regionais para além do enfoque econômico, aduaneiro e fiscal sobre o qual se estruturou a finalidade da criação do Mercado Comum do Sul. Nesta direção, o SEM define sua missão voltada à qualidade das políticas públicas e à construção de uma cidadania regional, de tal modo que ela deve:

Formar um espaço educacional comum, por meio da coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional,

com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região (Mercosul Educacional, [s.d.], s/p).

Como já mencionado, e para fins de interpretação a respeito das mudanças que esvaziaram gradativamente o espaço político-linguístico nas estruturas de funcionamento do SEM, produzi um recorte a fim de delimitar o período sobre o qual busco demonstrar como a conjuntura política regional afetou a abrangência e a especificidade de políticas amplas para a inclusão das línguas nos diferentes níveis de educação e, com isso, também a promoção das línguas de modo que elas contribuíssem de fato para intensificar o processo de integração regional.

Na estrutura organizacional do SEM³ há uma hierarquia conforme a natureza dos níveis e seu caráter mais decisório. As decisões são tomadas a partir de sugestões e propostas por cada Comissão Coordenadora que, por sua vez, reúne grupos e comissões para tratar de projetos específicos, como o Grupo de Trabalho de Políticas Linguísticas (GTPL), que funcionou de 1997 até ano de 2010 como grupo, o Grupo de Trabalho das Escolas de Fronteira, que passou a existir a partir de 2010 (Mercosul Educacional, [s.d.]). Vale ressaltar que até o ano de 2010, as Escolas de Fronteira estavam sob o guarda-chuva do GTPL, bem como a discussão sobre a oferta de ensino de espanhol e português nos sistemas escolares (Sturza, 2021).

As Escolas de Fronteira passaram a ter um Grupo de Trabalho (GT) próprio, dada a sua relevância para o processo de integração, o empenho veio na época dos Ministros de Educa-

3 Um detalhamento da estrutura organizacional SEM pode ser consultado em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/institucional/o-que-e.html>.

ção do Brasil e Argentina,⁴ que apostavam na expansão das línguas, por meio do ensino em espanhol e português, apostando-se que elas contribuíram significativamente para a integração. A proposta das Escolas de Fronteira era iniciar o contato com as línguas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental (primário), a partir do qual se alcançaria, paulatinamente, um bilinguismo ampliado na região, uma vez que se considerava que a circulação das duas línguas nas fronteiras tenderia a ser mais recorrente, e o ambiente ser favorável a expansão do uso de ambas línguas (Sturza, 2021).

Verifica-se nos três últimos Planos de Ação que, no tocante às políticas voltadas para ensino, promoção e formação de docentes na área de línguas, foram alterados os domínios das ações voltadas às questões político-linguísticas. Embora ainda exista no organograma do SEM o GT das Escolas de Fronteira e o GT de Formação de Docentes de Português e Espanhol, o espaço destinado às políticas linguísticas, que se caracteriza como um espaço propositivo e consultivo, no qual se definiam estratégias e ações a serem instituídas como políticas públicas educacionais relativas às línguas oficiais do Mercosul, foi excluído no Plano de Ação 2016-2020 (Mercosul Educacional, [s.d.]).

Considerações Finais

O espaço destinado às políticas linguísticas no SEM pressupunha uma articulação entre política educacional e política linguística, ambas no âmbito das políticas públicas. Deste modo, pode-se afirmar que o lugar das políticas linguísticas no formato de um Comitê Assessor de Políticas Linguísticas (CAPL), tal como lhe conferiu o Plano Estratégico 2011-2015,

4 Ministro Tarso Genro do Brasil e Ministro Daniel Filmus da Argentina.

em especial considerando as experiências acumuladas dos anos anteriores no GTPL, era um acontecimento institucional, diplomático e multilateral no intuito principal de promover e valorizar as línguas portuguesa e espanhola, dando-lhes um status de línguas da escolarização e, ao mesmo tempo, através delas realizar políticas públicas em prol da integração e das políticas educacionais para a equidade e qualidade dos sistemas educacionais da região.

Por fim, recordar que a conjuntura política atual no âmbito dos países integrantes do Mercosul produziu, entre tantos retrocessos, um cenário de esvaziamento das políticas de promoção e valorização das línguas nos sistemas escolares, a mais nefasta delas foi a revogação da lei de obrigatoriedade de oferta do ensino de Espanhol no Brasil. E, no vai e vem que caracteriza a história da presença do espanhol na escola brasileira, volta-se à luta para reivindicar e institucionalizar o espanhol outra vez na Educação Básica do Brasil.

Por fim, apresentamos, no Quadro 1, a seguir, os espaços político-linguísticos de cada Plano de Ação do SEM.

Quadro 1 – Espaços político-linguísticos no Setor Educacional do MERCOSUL - SEM

Setor Educacional do MERCOSUL - SEM	2006-2010	2011-2015	2016-2020
Grupo de Trabalho de Políticas Linguísticas	X		
Grupo de Trabalho Escolas Interculturais de Fronteira	X		
Grupo de Trabalho de Formação de Professores de Português e Espanhol		X	X
Comitê Assessor de Políticas Linguísticas		X	
Grupo de Trabalho Escolas de Fronteira		X	X

Fonte: A Autora (2021).

O quadro síntese permite identificar a coincidência dos movimentos geopolíticos na região e seus efeitos sobre a manutenção de espaços institucionais e transnacionais para o desenvolvimento de Política Linguísticas no âmbito do Mercosul. Tal análise é pertinente se tomamos as questões político-linguísticas que emergem com as novas relações impostas pelo fenômeno da globalização (Del Valle, 2014). Os efeitos das políticas acordadas entre as instâncias de representação governamental, por fim, decidiram sobre a implementação e/ou desenvolvimento de políticas linguísticas de promoção, valorização e manutenção de projetos e programas em prol das línguas da região.

Referências

ARNOUX, E. N. Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur. In: CELADA, M. T.; FÁNJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. (coord.) **Lenguas e Espacios de Integración**: acontecimientos, acciones, representaciones. Buenos Aires: Biblos, 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 350, de 21 de novembro de 1991**. Promulga o Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai (TRATADO MERCOSUL). Brasília: Presidência da República, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0350.htm. Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11161imprensa.htm. Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 17 set. 2021.

CALVET, J. L. **Las Políticas Lingüísticas**. Buenos Aires: Ed. EDICIAL, 1997. Lia varela (tradução)

DEL VALLE, J. Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica. **Boletín de Filología**, Lisboa, n. 2, p.87-112, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDU-

CACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Mercosul Institucional**. Brasília, INEP, [s.d.]. Disponível em: <http://inep.gov.br/mercosul-educacional>. Acesso em: 14 set. 2021.

LAGARES, X.; SAVEDRA, M. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil In: **Revista Gragoatá**, n.32, p 11-37, jun. 2012.

MERCOSUL. Conselho do Mercado Comum. **Decreto nº 35, 15 de dezembro de 2006**. Incorporação do Guaraní como idioma do MERCOSUL. Disponível em: https://normas.mercosur.int/simfiles/normativas/10443_DEC_035-2006_PT_Idioma%20Guarani.pdf. Acesso em: 06 dez. 2023.

MERCOSUL EDUCACIONAL. **Plano de ação do setor educacional do Mercosul, 2006-2010**. [s.d] Disponível em: <https://edu.mercosur.int/pt-br/plano-2011-2015/90-institucional/344-planos-de-acao.html>. Acesso em: 14 set. 2021.

MERCOSUL EDUCACIONAL. **Plano de ação do setor educacional do Mercosul, 2011-2015**. [s.d] Disponível em: <https://edu.mercosur.int/pt-br/plano-2011-2015/90-institucional/344-planos-de-acao.html>. Acesso em: 14 set. 2021.

MERCOSUL EDUCACIONAL. **Plano de ação do setor educacional do Mercosul, 2016-2020**. [s.d] Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/plano-2011-2015/160-plano-de-acao-2016-2020.html>. Acesso em: 14 set. 2021.

MERCOSUL EDUCACIONAL. **O que é o setor educacional do Mercosul**. [s.d] Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/institucional/o-que-e.html>. Acesso em: 14 set. 2021.

MERCOSUL EDUCACIONAL **Programa de Intercâmbio Acadêmico de Português e Espanhol**. [s.d] Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/programas-e-projetos/>

25-mercosul-educacional/60-programa-de-intercambio-academico-de-portugues-e-espanhol.html. Acesso em: 14 set. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Mercosul [Site Institucional]. 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria=-internacional1377578466-20740/-mercosul#:~:text=O%20Setor%20Educativo%20do%20MERCOSUL,Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20MERCOSUL%20\(RME\)](http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria=-internacional1377578466-20740/-mercosul#:~:text=O%20Setor%20Educativo%20do%20MERCOSUL,Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20MERCOSUL%20(RME)). Acesso em: 14 set. 2021.

SANDER, I. MEC anuncia saída do Brasil de setor educacional do Mercosul. **GZH**, Porto Alegre, 29 nov. 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/11/mec-anuncia-saida-do-brasil-de-setor-educacional-do-mercosul-ck3k9hoik011401rz-q4uo4ab4.html>. Acesso em: 14 set. 2021.

STURZA, E. Políticas linguísticas e políticas educacionais: os espaços do Português no Mercosul. **Platô, Revista Internacional de Língua Portuguesa**, Cabo Verde, v. 2, n. 4, p.42-51, 2013. Disponível em <https://www.yumpu.com/pt/document/read/62885011/plato-vol-2-n-4-2013-a-lingua-portuguesa-nas-organizacoes-internacionais>.

STURZA, E. Programa Escolas de Fronteira e Integração Regional. In: DORFMAN, A; FÉLIX, J. M; FILIZOLA, R. (Orgs). **Ensinando fronteiras: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade**. Porto Alegre: Editora Letral; Editora Diadorim, 2021. Disponível em: <https://www.editoraletral.com.br/epub/9786599023460/9786599023460.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2023.

Línguas Estrangeiras na Educação Básica Pública no Brasil e no Uruguai entre 2010 e 2020: Suleamento ou Globalização?

Glenda Heller Cáceres (UFPR)

A proposta deste capítulo é dar sequência às reflexões de um artigo escrito com anterioridade (Cáceres, 2022). Nele, fiz um paralelo entre as políticas linguísticas explícitas – nomeadamente, leis nacionais que regulam a oferta de línguas estrangeiras no sistema educacional – no Brasil e no Uruguai, no período que compreende os anos 2000 e 2010. O olhar estava dirigido centralmente ao espanhol e ao português, respectivamente, como línguas estrangeiras nesses países. Com base nos pressupostos dos estudos comparados (Bray; Admson; Mason, 2015), analisei, por um lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996) e a Lei nº 11.161/2005 (Brasil, 2005), a qual dispunha sobre a oferta da língua espanhola no Brasil e, por outro, a *Ley General de Educación uruguiaia* (Uruguay, 2008).

No período analisado, evidenciamos que o espanhol gozou de um lugar privilegiado no Brasil, principalmente devido às múltiplas interpretações da Lei nº 11.161/2005 (Brasil, 2005), embora dividisse espaço, ao menos no que ao texto legislativo (Brasil, 1996) se refere, com outras línguas estrangeiras passíveis de serem ofertadas. Já no Uruguai, nesse mesmo período, o português brasileiro¹ não teve um lugar destacado na legislação educativa, figurando apenas como uma das línguas estrangeiras ou segundas línguas a serem ofertadas nas escolas do país, especificamente nos Centros de Línguas. Assim, o espaço destinado a essas línguas nos dois cenários nos revelou, em qualquer caso, um tênue vínculo sul-sul no que diz respeito à sua curricularização, mostrando que o conhecimento de espanhol e de português pela população dos países vizinhos não foi um objetivo realçado para a promoção da regionalização.

O que farei nas próximas seções deste texto será uma análise das manutenções e/ou das mudanças que ocorreram na década seguinte (2010-2020) no âmbito educativo dos países em foco. Desta vez, porém, precisaremos dar atenção a elementos de natureza diferente, já que neles radicam as evidências das estabilizações ou transformações de dada situação linguística em cada país. Trata-se, no Brasil, da chamada “Reforma do Ensino Médio”, sustentada pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), e sua resultante Base Nacional Comum Curricular, e no Uruguai, de documentos de política e planejamento linguísticos publicados pela *Dirección Nacional de Políticas Lingüísticas*,² além da já mencionada *Ley General de Educación* (LGE, 2008). Para uma compreensão situada do panorama, no en-

1 Não estamos tratando aqui do português do Uruguai que, segundo foi mostrado no estudo indicado, é língua materna de muitos cidadãos desse país, especialmente os da região nordeste.

2 Anteriormente, chamado “Programa de Políticas Lingüísticas”.

tanto, outros documentos e matérias legais entrarão em cena nas discussões.

Nesse sentido, não poderemos nos valer estritamente dos princípios metodológicos dos estudos comparados (porque estes exigem elementos de análise análogos, isto é, de mesma função e teor), mas seguiremos tecendo interpretações dentro de sua perspectiva teórica para as mesmas unidades elencadas no trabalho anterior, quais sejam: tempo (a citada década), espaço (Brasil e Uruguai) e políticas (políticas linguísticas explícitas).³ Nosso objetivo, portanto, não é determinar causas para o estado atual dos fenômenos em análise, nem fazer proposições para o futuro. Buscamos olhar para as políticas linguísticas públicas de uma região pré-selecionada e entender quais aspectos as embasam e orientam e, de algum modo, se apresentam (ou não) direcionamentos comuns no sentido de fortalecer a oferta das línguas regionais nos currículos escolares.

Cenário brasileiro

Em 23 de setembro de 2016 foi publicada, no Diário do Congresso Nacional⁴ (Brasil, 2016a), e entrou em vigor a Medida Provisória nº 746 (MP 746), conhecida como Reforma do Ensino Médio, embora tenha sido uma medida que atingiu também o Ensino Fundamental. Isso porque, entre outras, a MP 746 incidiu e modificou diretamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), vigente e sem alterações em matéria de línguas estrangeiras até esse momento, e revogou a Lei nº 11.161/2005 (Brasil, 2005), que dispunha sobre a oferta da língua espanhola nas escolas brasileiras. Segundo o Con-

3 Sobre o escopo e as especificidades de cada uma dessas unidades nos estudos comparados, ver: CÁCERES (2022).

4 A MP 746 foi assinada no dia 22, mas publicada no dia 23 de setembro de 2016.

gresso Nacional ([s.d.]):

As Medidas Provisórias (MPVs) são normas com **força de lei** editadas pelo Presidente da República em situações de **relevância e urgência**. Apesar de produzir efeitos jurídicos imediatos, a MPV precisa da posterior apreciação pelas Casas do Congresso Nacional (Câmara e Senado) para se converter definitivamente em lei ordinária (Congresso Nacional, [s.d.], grifo nosso).

Apesar de necessitar a apreciação da Câmara e do Senado, ao se constituir como MP, a matéria em análise acaba dispondo de menos tempo para ser discutida pelas comissões parlamentares, ao contrário do que geralmente ocorre com os projetos que chegam ao plenário. Ainda que o plenário prevaleça na decisão final, uma MP secundariza o papel de avaliação e debate por parte dessas comissões do Congresso Nacional, ou seja, é um instrumento do qual o presidente pode usufruir para apressar o processo de avaliação de propostas. No caso específico da MP 746, não parecia haver, na prática, maior “relevância e urgência” (Brasil, [s.d.]) no tema do que as trazidas por instituições financeiras (BIRD⁵) e organizações internacionais (OCDE-PISA⁶ e UNESCO⁷), além de grupos de pressão e interesse⁸ (especialmente, universidades privadas brasileiras), os lobbies, todos providencialmente preparados e igualmente acolhidos pelo governo golpista de Michel Temer.

Alguns membros da oposição, como a senadora Fátima Bezerra (PT-RN) e a deputada Maria do Rosário (PT-RS), vota-

5 Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.

6 Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

7 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

8 Para compreender melhor as circunstâncias que levaram à “urgência” da MP 746, recomendo a leitura de dois artigos publicados na revista Educação & Sociedade, volume 38, número 139, de 2017: o artigo intitulado “Ensino Médio: atalho para o passado”, de Luiz Antônio Cunha e o artigo de Vânia Cardoso da Motta e Gaudêncio Frigotto, denominado “Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017)”.

ram em separado contra o Projeto de Lei de Conversão (isto é, fazer de uma MP uma Lei) apresentado pelo relator⁹, como membras da comissão mista instituída para a apreciação da matéria, julgando que “profundas mudanças no sistema educacional não podem ser realizadas de maneira impositiva [e afirmando] que fazer uma reforma desta envergadura por meio de medida provisória é antidemocrático” (Brasil, 2016b, p. 2).

Aqueles diretamente atingidos pela MP 746 (incluídos, aqui, servidores docentes e técnicos, especialmente da educação pública, além dos próprios alunos) também reagiram enfática e contrariamente à publicação dessa MP e, além deles, uma série de outros membros da sociedade civil, entre eles especialistas nos principais pontos que sofreram alteração na LDB (1996). A partir de uma breve pesquisa, é possível encontrar matérias jornalísticas, cartas abertas e artigos científicos divulgados logo após a promulgação da MP, com diversos argumentos radicalmente opostos ao conteúdo da referida medida.

Uma MP, quando aprovada como um Projeto de Lei de Conversão, é encaminhada ao Presidente da República, que pode sancioná-la ou vetá-la. Seguidas essas tramitações, no dia 16 de fevereiro de 2017¹⁰ (Brasil, 2017), a MP 746 veio a converter-se na Lei nº 13.415/2017, modificando, entre outros, as duas leis citadas no primeiro parágrafo desta seção do texto.

Para fins da discussão que estou propondo, não poderei me deter na análise de todas as mudanças engendradas pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), mas, evidentemente, me interessam aquelas que dizem respeito às línguas estrangeiras

9 Outros quatro parlamentares subscreveram o voto da deputada e da senadora.

10 O texto foi publicado no Diário Oficial da União no dia seguinte.

na Educação Básica brasileira. No que a este aspecto se refere, poucas foram as alterações entre a MP e a Lei em análise. Mais especificamente, as mudanças se deram na estrutura do texto legal, no número dos artigos, parágrafos e incisos. Assim, tomarei diretamente o texto da Lei nº 13.415/2017 (doravante Lei da Reforma) para fazer considerações a respeito do cenário anterior a ela (e, claro, anterior também à MP 746), que era aquele que figurava na LDB (1996), e às mudanças dela decorrentes.

O parágrafo 5º do Artigo 26 da LDB (Brasil, 1996) previa para o Ensino Fundamental (a partir da 5º série) a inclusão obrigatória de ao menos uma língua estrangeira moderna (doravante, LEM) – possibilitando, destarte, a inclusão de outras LEM, se houvesse condições e desejo de oferta pela escola e comunidade. Claro que diversos fatores, como por exemplo, o escasso número de professores formados em diferentes LEM e de materiais didáticos próprios para o ensino escolar da realidade brasileira, entre outros, podem ter interferido negativamente na pluralidade de opções disponibilizadas aos alunos. Entretanto, tal situação difere substancialmente do que apregoa a Lei da Reforma (Brasil, 2017), que impõe no currículo a oferta específica da língua inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (antiga 5ª série).

A respeito do Ensino Médio, os significantes “obrigatório” e “optativo”, presentes na LDB (Brasil, 1996), continuam figurando em um mesmo parágrafo na Lei nº 13.415/2017, porém estabelecendo outra relação significativa. Na primeira lei (Brasil, 1996), ao não ser designada nenhuma língua específica a nenhum dos dois termos, temos, ao que parece, uma relação de maior paridade entre as línguas que podem ser ofertadas na escola. Digo “ao que parece” porque efetivamente a

língua inglesa prevaleceu nas “escolhas”¹¹ escolares, algo legitimado pelos próprios documentos brasileiros orientadores à época (Cáceres, 2022). Ainda assim, havia uma maleabilidade possível entre qual língua figuraria em uma ou outra condição (obrigatória ou optativa).

Há casos concretos, tal como o relatado na pesquisa que apresento em Cáceres (2014), em que mais de uma língua coexiste na grade curricular regular dos estudantes, mesmo antes da Lei nº 11.161/2005 (Brasil, 2005). E, ainda assim, na perspectiva dos estudantes participantes dessa pesquisa, eram insuficientes as línguas possibilitadas por sua escola. Levando-se em consideração a LDB (Brasil, 1996), os desejos manifestados pelos alunos dessa pesquisa (de estudar alemão e italiano) poderiam ter se concretizado, uma vez que, isso estava legalmente previsto para o Ensino Médio. No entanto, agora, quero que imaginemos outro cenário: o que ocorre quando a própria legislação passa a determinar que apenas uma língua será obrigatoriamente ofertada no Ensino Médio (assim como, no Ensino Fundamental) e, o que é agravante, essa língua já está pré-determinada em lei?

O que acontece na Lei da Reforma, no nível de Ensino Médio, é que a expressão “obrigatório” está ligada ao sintagma “estudo da língua inglesa”, enquanto o vocábulo “optativo” está associado diretamente a “outras línguas estrangeiras”. Isso evidencia claramente uma relação desigual no grau de relevância atribuído a cada uma dessas línguas como componente curricular da Educação Básica. Ora, apenas uma língua – o inglês – é validada como conhecimento necessário para a

11 A palavra “escolhas” figura entre aspas porque poucas vezes trata-se de escolhas efetivamente feitas pelos alunos ou pelas comunidades escolares, em processo democrático de debate, reflexão e tomada de decisão. No mais das vezes, as equipes gestoras e/ou a própria disponibilidade de docentes do quadro institucional determinam a(s) língua(s) que poderá(ão) ser ofertada(s).

formação dos estudantes, afinal, entende-se que o obrigatório é aquilo de que não se pode prescindir e o opcional, por outro lado, é o que pode ser marginalizado, dispensado e, finalmente, negado.

Cabe destacar, ainda, que existe na Lei da Reforma do Ensino Médio um apontamento sobre uma suposta preferência a ser dada à língua espanhola nesse balaiio das nominadas “outras línguas”. Efetivamente, isso nada significa, já que se fazem ressalvas à disponibilidade de oferta (dependente dos locais e horários dos sistemas de ensino), além de sua natureza necessariamente optativa dentro desse espaço destinado a “outras línguas”. Destarte,

Se antes, por questões geopolíticas, a língua inglesa já era a mais ofertada no ensino básico, agora a sua oferta se torna compulsória. Essa mudança autoritária da LDB, de um colonialismo evidente e realizada sem o devido debate com as comunidades escolares e acadêmicas e associações científicas, alija as comunidades locais de escolher ensinar a língua estrangeira moderna que mais atenda às contingências de determinada região. Essa mudança, além de trazer consequências deletérias para os cursos de formação de professores/as de outras línguas, ignora as práticas de uso das línguas(gens) de muitas regiões de fronteira, onde o domínio do espanhol desempenha papéis fundamentais nas (inter)ações locais (Szundy, 2019, p. 140).

Ocorre que a formação dos estudantes, da qual falamos anteriormente, não é prioritária no contexto da sanção dessa lei. Por meio da análise de outros discursos que a antecedem ou sucedem, mostra-se que o embasamento ideológico que reverbera na sua proposição está fortemente alinhado às noções de liberdade individual e capacitação para o mercado de trabalho, ancoradas no neoliberalismo (Pfeiffer; Grigoletto, 2018; Szundy, 2019). Podemos explorar mais amplamente esses temas e a centralidade da questão da(s) língua(s) estrangeira(s) a partir da observação mais detalhada do documento conhecido pela sigla BNCC, isto é, a Base Nacional Comum Curricular.

O documento BNCC passou por diferentes momentos de elaboração, ora contando com consulta pública, ora não. Durante a elaboração, existiram três versões, marcadamente diferentes em seu teor (Pfeiffer; Grigoletto, 2018; Szundy, 2019). As alterações entre elas já estão documentadas e debatidas em textos da área e não são foco de interesse aqui. Portanto, nos referiremos apenas às últimas versões do documento para cada nível: a de dezembro de 2017, para o Ensino Fundamental e a de dezembro de 2018, para o Ensino Médio.

Tratei a BNCC como “documento” para diferenciá-la de seu homônimo no texto da LDB (1996), redigido com iniciais minúsculas: “base nacional comum” – expressão que não indica, assim, ser um nome próprio que designe um referente único. No texto da LDB (Brasil, 1996), dita expressão aparece em dois de seus artigos: um referente à Educação Básica (Art. 26); o outro, à Educação de Jovens e Adultos (Art. 38). Entretanto, não é possível depreender do próprio texto o que se quer dizer com dita expressão, para além de compreender que se refere a algo que deveria haver de comum, em todo ou para todo o território nacional, como elemento básico de estudo em cada um desses níveis.

A inserção do nome Base Nacional Comum Curricular, com maiúsculas, aparece por ocasião da MP 746 e, posteriormente, da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Como a Lei da Reforma foi publicada em fevereiro de 2017, concluímos que a designação “BNCC” – com iniciais maiúsculas –, que nela figura, é anterior às publicações dos textos finais do documento. Fato curioso, mas também óbvio, é que as menções ao documento BNCC na Lei da Reforma são todas acompanhadas de verbos no tempo futuro (disporá, dependerá, definirá, deverá, incluirá, poderá, será/serão, considerará e terão), o que significa que se legislou sobre um instrumento de política pública

educacional curricular cujo conteúdo sequer estava proposto. Diria, então, que além de curioso foi, igualmente, um fato perigoso.

O próprio texto da BNCC¹² (Brasil, 2017/2018), no capítulo introdutório, busca fazer um resgate da ideia de uma base nacional comum e apresenta como ancoragem histórica vários instrumentos normativos. Embora os denomine “Marcos legais que embasam a BNCC”, a transposição que se faz entre os princípios retomados desses vários instrumentos¹³ até se chegar à Lei nº 13.415/2017 e à BNCC conduz também ao deslizamento de seus significados, pois o contexto de elaboração de cada um deles é único. Conforme comentamos, no caso do Art. 26 da LDB (1996), é toldado o que se pode inferir do trinômio “base nacional comum”, já que sua aparição no texto é insuficiente para saber a que se acena. Também dúbia é a justificativa que se respalda no texto da Constituição de 1988¹⁴, uma vez que naquela época se vivia um Brasil muito mais democrático, que ia salutarmente se recompondo após um período de recessão e cerceamento dos direitos humanos, diferente deste Brasil dos anos 2017 e 2018, quando a BNCC é publicada. Como concluem Mota e Frigotto (2017) a respeito da Lei da Reforma

“Reforma” que traduz, na prática, o ideário liberal-conservador no qual **convergem elementos fascistas** do movimento Escola “sem” Partido e **economicistas** do Todos pela Educação [...] a MP nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) **liquida com o Ensino Médio**

12 Estamos orientados pela versão em PDF, disponibilizada pela página web do Ministério de Educação brasileiro, que compila Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Nenhuma das três formas de apresentação online (navegação, PDF e planilha) apresenta ficha catalográfica com indicação de ano e local de publicação. Por isso, optamos por utilizar ambas as datas quando estivermos fazendo referência ao documento em seu conjunto e o ano específico de cada publicação quando a designação for para cada nível (Fundamental ou Médio) separadamente.

13 São eles: LDB (1996), Constituição Federal (1988), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010) e Plano Nacional da Educação (2014).

14 Fazemos mais uma ressalva: a Constituição Federal de 1988 refere-se somente ao Ensino Fundamental.

como etapa final da educação básica, **confronta a Constituição e anula a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE)** (Mota; Frigotto, 2017, p. 368-369, grifo nosso).

Em outros casos, como as referências às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2010 e ao Plano Nacional de Educação de 2014, a prevalência de governos progressistas no período dava à educação sentidos mais humanísticos e menos racionalistas/individualistas, mais voltada ao social, imbricada com a pluralidade e as diferenças. No atual governo¹⁵, as diferenças são desprezadas, mais que negadas, e a etiqueta “igualdade, diversidade e equidade” que figura no texto da BNCC oculta a necessidade de problematizar temas não referenciados explicitamente, como classes, etnias e gêneros, já que “o que não é nomeado não precisa de discussão, e assim o desafio contemporâneo de uma sociedade efetivamente igualitária segue sem resposta” (Rocha; Melo, 2019, p. 214).

Essa visão excludente se alinha igualmente com conceitos plasmados no texto do documento, indicados como fundamentos pedagógicos da BNCC, como o de “competência” e, relacionado a este, a formação para o “mundo do trabalho”. Silva Junior e Fernández (2019, p. 195) observam atentamente o fato de que “conceitos do universo corporativo são adotados por documentos de políticas de ensino”, o que reafirma nosso argumento de que a formação dos estudantes se funda ideologicamente no produtivismo neoliberal.

Além disso, outras indicações, ditas fundamentais para a implementação dos pressupostos da BNCC, como o provimento de “itinerários formativos” para a adequação curricular, es-

15 Lembramos que a elaboração deste texto é do ano de 2021, portanto, trata-se do governo de Jair Bolsonaro, que deu continuidade ao de Michel Temer, acentuando mais radicalmente as doutrinas do conservadorismo.

condem as reduções efetuadas em termos de conhecimentos colocados à disposição dos alunos. Mascarados pela flexibilização da “escolha” por parte dos estudantes, esses itinerários, na verdade, diminuem sensivelmente o número de disciplinas curriculares obrigatórias para todos, lugar ocupado apenas por língua portuguesa e matemática.

À luz da lógica do Estado mínimo de governos de direita, o indivíduo é visto como inteiramente responsável pelo seu sucesso ou insucesso, intendente de suas eleições e das situações e ações que lhes são decorrentes, como se nada coubesse ao Estado (Koga; Guindani; Ferreira, 2017). Observemos como isso se materializa no seguinte trecho (nas palavras por nós ressaltadas), que consta do capítulo introdutório, no que se refere ao compromisso com a “educação integral” como um fundamento pedagógico da BNCC (2017/2018):

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, **resiliente, produtivo e responsável** requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de **competências** para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para **resolver problemas**, ter **autonomia** para **tomar decisões**, ser **proativo** para identificar os dados de uma situação e **buscar soluções**, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14, grifo nosso).

As palavras indicam, como dissemos, um sujeito agente a quem corresponde a origem e os efeitos de suas ações, como se essas estivessem destituídas de qualquer contexto sócio-histórico mais amplo, quer dizer, cuja volição não fosse limitada por nenhuma estrutura social condicionante do seu lugar e das suas possibilidades. Em contrapartida, projeta-se o educando em um “novo cenário mundial”, propondo enganosamente que se esse sujeito tomar as atitudes “corretas” (aquelas indicadas nesse mesmo parágrafo do documento,

obviamente), conseguirá acesso a dito cenário e a todas as promessas benévolas que se vinculam a ele.

Uma das claras proposições que coaduna com essa “receita para o sucesso” é o modo como é pensado o papel da única língua estrangeira que consta desse documento normativo: a língua inglesa como *língua franca*. Trata-se de uma tentativa de “reforçar a crença de que existe uma língua mais usual para a comunicação internacional dos sujeitos” (Silva Junior; Fernández, 2019, p. 191) e, portanto, apenas ela daria condições mínimas para que os alunos pudessem se fazer sujeitos no mundo.

Como bem analisam Pfeiffer e Grigoletto (2018), os termos “mundo globalizado e plural” somados às “fronteiras difusas e contraditórias”, quando se apresenta a língua inglesa como língua estrangeira, no primeiro parágrafo que a ela é dedicado na parte relativa ao Ensino Fundamental (Brasil, 2017, p. 241) – expressão posteriormente retomada no texto referente à etapa do Ensino Médio, referindo-se a essa língua como “língua de caráter global” (Brasil, 2018, p. 484) – fazem pensar que a determinação dessa língua como obrigatória na escola é uma consequência lógica dessas condições. Seria irrefutável, portanto, não a incluir na grade curricular e isso acaba deixando à margem a inserção de outras línguas e, consequentemente, a verdadeira e salutar pluralidade linguística.

Cenário uruguaio

No ano de 2008, foi promulgada no Uruguai a *Ley General de Educación* (doravante LGE) nº 18.437 (Uruguay, 2008), cuja finalidade é muito próxima à da LDB (desde sua versão original), uma vez que organiza e estrutura a educação no país. Essa lei, vigente até os dias atuais (portanto, encoberta pela

década em análise) teve, segundo Norbis (2010), duas leis precedentes: a Lei nº 14.101/1973 (Uruguay, 1973), denominada *Ley sobre Enseñanza Pública Primaria, Normal, Secundaria e Industrial*, denominándola Consejo Nacional de Educación (à qual designaremos LEP, para fins de síntese) e a Lei nº 15.739/1985 (Uruguay, 1985), chamada *Ley de Emergencia para la Enseñanza* (à qual chamaremos LEE).

Do Artigo 1º da LEP (Uruguay, 1973), obtém-se que a educação é dever do Estado, sempre subjugada à Constituição Nacional e a outras leis existentes, e tem como meta assegurar, entre outros aspectos, uma educação permanente para toda a população, a defesa da soberania nacional, a ordem e a segurança do Estado e o desenvolvimento do país. A respeito disso, Norbis (2010) ressalta que não é por acaso que se fala, já no primeiro Artigo, em “defesa da soberania”, “ordem e segurança do Estado” e “desenvolvimento do país”, pois a LEP (1973) é gerada num contexto de muita insegurança, um pouco antes do rompimento com a democracia no país.

Posteriormente, o Uruguai enfrenta mais de uma década de ditadura e é somente quando esse período termina que aparece a LEE (Uruguay, 1985). O primeiro artigo, enunciado como um dos princípios fundamentais da educação, apresenta trechos bastante alinhados com um discurso libertador. Nele, destaque que o ensino e a aprendizagem deveriam ocorrer sem imposições nem restrições contra a liberdade de acesso a todas as fontes culturais, assim como a cada docente era dado o direito de exercer suas funções sem prejuízos de sua liberdade de cátedra. Segundo Norbis (2010) sobre o contexto de elaboração dessas duas leis, que precedem ao da sanção da lei atual (LGE, 2008):

[...] las dos leyes de educación principales previas, la 14.101 y la 15.739, surgieron en momentos históricos y sociales diferentes: la del 73 en un marco de elevada conflictividad, cinco meses

antes del Golpe de Estado. La del 85 enfocó la “emergencia” en el sentido de adoptar varios principios para reorganizar el gobierno de la educación al reiniciarse la democracia con amplio respaldo parlamentario. Al respecto, la “exposición de motivos” expresa que esta “Ley de Emergencia”, recoge el sentir mayoritario de que era necesario elaborar otra norma legal (Norbis, 2010, p. 10).

Ainda que não isenta de críticas, a LEE (1985) durou vinte e três anos, até que, por fim, foi elaborada outra norma legal: a LGE (2008) (Norbis, 2010). Ainda segundo a autora, aponta-se que os trâmites parlamentares para a concreção da LGE (2008) duraram apenas seis meses e faz lembrar que era outro o momento histórico (político-ideológico e econômico) que estava vivendo o Uruguai nessa época: primeiro governo de esquerda na história do país e uma lei orçamentária que previa o triplo de recursos para a educação no quinquênio subsequente.

Relativamente ao ensino de línguas estrangeiras, a LGE (2008) foi a primeira lei uruguaia a tratar desse tema. Sua menção explícita aparece no Capítulo VII, chamado “*Líneas transversales*”, em seu artigo único, o Artículo 40, que dispõe acerca “*De las líneas transversales*”. Ao ser uma das nove linhas transversais, supõe-se que a *Educación Lingüística* (que engloba várias línguas, incluindo as estrangeiras), assim como os componentes das demais linhas, deve perpassar todo o currículo escolar. Segue o texto da literal “e” do numeral 5 do referido Artículo 40:

La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Uruguay, 2008, s/p).

Nesse inciso (numeral 5), não fica claro se alguns conceitos

(tais como: “competência comunicativa”, “domínio da língua escrita”, “respeito às variedades” e “reflexão sobre a língua”) englobam todas as línguas nominadas (a saber, línguas maternas, segundas e estrangeiras) ou se, mais propriamente, dizem respeito ao espanhol como língua materna. A “competência comunicativa” que aparece no texto como um dos propósitos da educação linguística, por exemplo, conforme anota Behares¹⁶ (2009), não figurava no texto do qual se originou a LGE (2008), já que, em seu lugar, falava-se sobre o princípio da liberdade das subjetividades em uma sociedade democrática. No entanto, o pesquisador afirma que *“este principio no parece haber sido incorporado explícitamente; en algún momento del trámite de la Ley se lo substituyó del ‘borrador’”* e segue, na mesma página, *“resulta obvio que la cuestión de la libertad y de la autonomía del hablante no pareció importante para él o los legisladores”* (Behares, 2009, p. 12).

O caso citado por Behares (2009) nos mostra o caráter conflitivo e plurivocal da elaboração dessa lei. Embora o inciso 5 da LGE (2008) tenha se originado de princípios reguladores propostos pela *Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (CPLEP)*¹⁷ (Behares; Brovotto, 2009), não devemos entendê-los como um só texto. A comissão se destinou a discutir e a elaborar postulados político-pedagógicos gerais – encontrados em quatro documentos publicados em 2007 (Anep, 2007), seguidos de seus sete apêndices (relatórios técnicos) – já a lei, em si, tem outros autores e visa a estabelecer normas ou regras a serem seguidas.

16 Vale ressaltar que Luis Behares foi coordenador da comissão que elaborou documentos de políticas linguísticas para a educação uruguaia que incidiram na LGE (2008) e, por isso, discorre com propriedade sobre os acontecimentos em torno da construção dessa lei.

17 Tratou-se de uma comissão composta por pesquisadores da área da linguagem, vinculada à *Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)*, uma entidade autônoma estatal, responsável pela gestão do sistema educativo uruguaio.

Observamos que as línguas maternas citadas no inciso 5 (LGE, 2008) são o espanhol, a língua de sinais uruguaia e o português do Uruguai, que é a língua falada por cidadãos da região nordeste. Concebê-la como português do Uruguai revela “o reconhecimento de um processo histórico de contato entre línguas e a legitimação dessa variedade como uma das línguas maternas do país” (Cáceres, 2022). Nessa mesma região, o português pode funcionar também como segunda língua daqueles uruguaianos cuja língua primeira é o espanhol. Ao mesmo tempo, se admite a existência de outras línguas segundas, como poderiam ser as línguas europeias de contribuição dos imigrantes (russo, alemão, italiano, armênio etc.) (Motta, 2009). É fundamental que estejam explícitas no plural essas nomeações no texto legal de 2008 dada a força que este tem como política pública uruguaia e, por conseguinte, seu peso em visibilizar e validar línguas frequentemente minoritárias e minorizadas.

A fim de aproximar-nos do contexto uruguaio atual sobre as políticas explícitas (neste caso, não legislativas, mas derivadas delas) acerca das línguas estrangeiras, selecionamos três documentos para uma breve análise, quais sejam: a) uma proposta de planificação para a educação pública, de autoria mista (membros de diferentes âmbitos educativos), denominada “*Ampliación de la enseñanza de lenguas extranjeras*” (2012-2013); b) um documento publicado em 2017, como continuidade da planificação de 2012-2013, intitulado “*Línea estratégica de políticas lingüísticas*”, que objetiva “*describir las acciones que se llevan a cabo actualmente y presentar el diseño de una propuesta para universalizar la enseñanza de inglés*” (Anep, 2017, p. 1); e c) um documento chamado “*Políticas Lingüísticas 2015-2019*”, publicado em 2019 pela Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), da qual a Dirección de Políticas Lingüísticas (DPL), subordinada ao Consejo Direc-

tivo Central, faz parte. Faremos alusão a esses documentos como Documento 2013, Documento 2017 e Documento 2019, respectivamente¹⁸.

O Documento 2013 é elaborado a partir das premissas do inciso 5 da LGE (2008) e dos documentos da DPL (Anep, 2007)¹⁹ e visa, como se depreende de seu título, à ampliação do ensino de línguas estrangeiras (LE), promovendo sua universalização desde a *Educación Primaria*. Enfatiza-se que os Documentos partem da realidade linguística (mas não consistem na sua descrição) para então fazerem suas prescrições, levando em consideração a necessidade de oferta plurilíngue no sistema público educacional. A partir dessa ressalva, encontra-se no documento a seguinte asserção:

Por este motivo, esta Comisión focalizará, por un lado, **la enseñanza de la lengua inglesa, que representa para todos los estudiantes del Sistema Educativo una lengua extranjera, vehículo de cultura de los países que la hablan y puente para la interculturalidad**; por otro lado, **la enseñanza de portugués, cuyo estatus es resultado de la presencia histórica de esta lengua en nuestro país**, que se ha dado en llamar por los investigadores “Dialectos Portugueses del Uruguay” (Elizaincín 2008: 651). Para los estudiantes que viven en la zona fronteriza constituye o bien su lengua materna o bien su segunda lengua. **El énfasis en la enseñanza de las lenguas mencionadas no significa en absoluto la inacción respecto del resto de las lenguas que se enseñan en nuestro país** (Anep, 2013, p. 6, grifo nosso).

Notamos, assim, que existe uma tripartição das línguas no cenário em foco: inglês, português e outras línguas. A necessidade da primeira é justificada por ser “*vehículo de cultura*” e “*puente para la interculturalidad*” na representação de “*todos los estudiantes*”. Isso nos obriga a perguntar: apenas a língua inglesa pode ser ponte para a interculturalidade e expressão cultural? Será que todos os estudantes, sem exceção, a veem

18 Os três documentos estão citados nas referências deste texto e encontram-se disponíveis na página web da ANEP: www.anep.edu.uy.

19 Trata-se dos 4 documentos e 7 apêndices mencionados na página anterior.

assim? A atribuição, em nossa perspectiva, segue com a justificativa para o português, apoiada na presença histórica da língua no país. Obviamente, este nos parece um argumento contundente, porém nos questionamos se é (ou deveria ser) o único e se essa língua só tem (ou deveria ter) valor para os uruguaianos *doble chapa*²⁰ ou fronteiriços. Por fim, também nos causa apreensão o último trecho salientado, uma vez que ao negar, discursivamente, a inação a respeito de “outras línguas”, nega-se, tacitamente, o seu valor ou existência.

Essas divisões, do mesmo modo como ocorre no Brasil, não são desinteressadas. São incitadas por questões que fogem aos critérios puramente linguísticos, comunicativos ou culturais, conforme apresentados no texto do Documento 2013. Nele, aponta-se que há uma “*Ley de Presupuesto*” para o período 2011-2015 que estabelece que crianças e adolescentes devem desenvolver níveis avançados de espanhol (oral e escrito) e devem aprender duas línguas estrangeiras: inglês e português (Anep, 2013). Isso significa, portanto, que há um orçamento previsto para que essas sejam as línguas de fato “ampliadas” e não outras.

Referente ao inglês, o citado documento informa que está já universalizado na *Educación Media*²¹ e é matéria obrigatória nos dois ciclos desse nível. Dessa maneira, os objetivos de continuidade (ou ampliação) radicam na possibilidade de certificar²² os conhecimentos obtidos nessa língua duran-

20 Segundo Dorfman (2008, p. 244), *doble chapa* é a designação que se dá aos indivíduos que têm dupla nacionalidade (brasileira e uruguaia) e obedece, legalmente, “[a]os critérios *ser nascido de e ter nascido em* [cuja] tradução jurídica na atribuição da nacionalidade [é] *jus sanguini* e *jus soli*, respectivamente adotados no Uruguai e no Brasil”.

21 Os níveis da educação escolar uruguaia são: a) Educação Inicial, dos 3 aos 5 anos de idade; b) Educação Primária, com duração de 6 anos (até 11 anos de idade); c) Educação Média ou Secundária, dividida em Básica (duração de 3 anos) e Superior (até 3 anos de duração); d) Educação Terciária (Universitária ou Não Universitária).

22 De fato, existe um acordo de certificação outorgado pela Universidade de Cambridge, na Inglaterra.

te a *Educación Media*, além de aprofundá-los e consolidá-los (Anep, 2013)²³.

Já para a *Educación Primaria*, são aventados três cenários referentes à língua inglesa. O primeiro, do 1º ao 6º ano, com 5 horas semanais de aula; o segundo, também durante todo o ciclo, porém com 2 horas de aula por semana do 1º ao 3º ano e com 3 horas semanais nos últimos três anos; o terceiro, começando no 3º ano e culminando com o fim da *Educación Primaria*, com 3 horas semanais (Anep, 2013). Esses cenários partem de estudos sistemáticos da realidade que se tinha e suas conclusões advêm de um levantamento preciso de recursos financeiros, humanos e materiais, ou seja, quais implicações traria cada um dos cenários para o orçamento, o contingente de docentes, a necessidade de qualificá-los e as formas de certificar o conhecimento linguístico dos alunos.

Já a descrição da situação atual do ensino de português chama atenção, de entrada, a duas diferenças em relação ao inglês: primeiro, a extensão da seção (mais curta, assim como aquela dedicada às “outras línguas”) e, segundo, pela presença de um parágrafo inicial que contextualiza a presença do português uruguaio, mas também parece um esforço em justificar a necessidade de ensiná-lo. As informações da seção são enxutas e pouco precisas. Fala-se que na *Educación Primaria* o ensino de português começou em 2003, nas escolas de fronteira, a partir de dois programas: o de imersão dual (ID) e o de português mediante conteúdos curriculares (PCC). Sugere-se que houve uma proposta de reestruturação na modalidade de PCC em 2013, porém não fica claro quais seriam essas mudanças e, em relação ao programa de ID, sustenta-se

23 Ainda que o ensino de línguas estrangeiras esteja também previsto para outros níveis e modalidades da educação, nosso recorte de pesquisa trata apenas da *Educación Primaria* e da *Educación Media*.

que continuam sendo 8 as escolas que atendem nessa modalidade. Não há, como se esperaria, uma projeção de ações para a ampliação da oferta de português como língua estrangeira nesse nível educacional (Anep, 2013).

Na *Educación Media*, o ensino de português se dá via Centros de Línguas Estrangeiras (CLE). O programa CLE foi criado em 1996 e oferecia, inicialmente, aulas de francês, italiano e português, com a adição do alemão em 1999 (Anep, 2013). Os cursos duram os três anos da *Educación Media Básica* e dois anos na *Educación Media Superior*, com a opção de agregar um ano a mais de aprofundamento. Embora seja interessante observar que os números revelam existir mais alunos e mais professores na área de estudos do português do que de italiano, francês ou alemão, não há maiores proposições para a ampliação do ensino de português do que o pequeno parágrafo que encerra a seção do texto, da forma como segue: “*Existe la necesidad de dar continuidad a la enseñanza de portugués en las escuelas de frontera, cuando los estudiantes llegan la Enseñanza Media a través de la enseñanza de esta lengua en los Centros de Lenguas Extranjeras*” (Anep, 2013, p. 29). Além disso, Roscigno (2019) revela que mais de 95% dos alunos uruguaios não frequentam os *Centros de Lenguas*, estudando, assim, apenas a língua inglesa, que é a ofertada na grade curricular.

Nossa leitura permite inferir, como sinalizamos em outro momento, que o português, ainda que tenha uma seção própria no Documento 2013, se aproxima, simbolicamente, das “*otras lenguas*” em um nível de relevância mais baixo que o do inglês²⁴. Diferentemente do que ocorre com as orientações para esta língua, no caso do português as propostas são va-

24 Reforça nossa interpretação, a presença do subtítulo “**Portugués** en las tecnicaturas binacionales” (8.2.2) como um item da seção 8, intitulada “*Situación actual de la enseñanza de otras lenguas*” (grifo nosso).

gas, sintéticas e não se projetam com base em cálculos orçamentários ou de recursos humanos e materiais.

O Documento 2017 (Anep, 2017) afirma estar baseado no Documento 2013, retomando não só os objetivos propostos neste último, mas a maior parte do seu texto. Recordamos que nele se projeta a ampliação do ensino de línguas estrangeiras (de fato, este é o primeiro dos quatro objetivos discriminados em itens em ambos os documentos – o de 2013 e o de 2017). Para justificar sua elaboração e apresentação, o Documento 2017 baseia-se, ademais, em um parágrafo dos documentos da ANEP 2007, cujo texto reforça a relevância das línguas segundas e estrangeiras na formação do indivíduo, além da desejável oferta plurilíngue.

O que ocorre, na prática, é que o Documento 2017 – apesar da explicitação e justificação de seus objetivos – aponta, fundamentalmente, à ampliação do ensino de apenas uma língua: o inglês. Isso está posto nas primeiras linhas do documento, contraditoriamente aos outros trechos, citados por nós no parágrafo anterior, assim: “*el objetivo es describir las acciones que se llevan a cabo actualmente y presentar el diseño de una **propuesta para universalizar la enseñanza de inglés***” (Anep, 2017, p. 1, grifo nosso). Na seção chamada “*Un escenario adecuado para la universalización*” (nº 4), declara-se que o Cenário 2 (descrito no Documento 2013) foi o escolhido para ser implementado e, na seção subsequente (nº 5), reitera-se que se trata de uma “*Propuesta integradora y articuladora para la universalización de enseñanza de lengua inglesa para la educación pública*” (Anep, 2017, p. 5) já não cabendo mais dúvida sobre a que vem a “oferta plurilíngue” e a importância “das línguas segundas e estrangeiras”.

Isso sustenta nossa interpretação anterior de que “*otras lenguas*”, entre elas, o português, são relegadas a um espaço

marginal, mesmo quando se pensa na oferta plurilíngue. Para além disso, vale observar os discursos nos quais se firma a necessidade da ampliação do inglês, como o que segue:

[...] el crecimiento de la **globalización en el comercio** y la predominancia de inglés en los medios, particularmente **en internet**, han sido los responsables por ocasionar el cambio en las políticas educativas y hay una **tendencia global** hacia la introducción de la lengua inglesa en el sector de primaria (Pim, 2013 *apud* Anep, 2017, p. 5, grifo nosso).

Disso depreendemos que são fatores do mundo dito “global” (homogêneo, uniforme) e seus mecanismos propulsores, como o comércio e a internet, os que regem e exigem políticas educativas voltadas para o ensino de inglês. Isso nos permite pensar que outras línguas não são tidas em consideração para o funcionamento desse mundo que é global em apenas uma direção e que não olha para o cenário mais imediato, como poderia ser o da sua região. Ou seja, detrás de um argumento que insiste em afirmar que é necessário ampliar a oferta de “línguas” é somente *“la adquisición de inglés como segunda lengua [que] se enmarca en la promoción del plurilingüismo como parte fundamental de la formación cultural e integral del ciudadano”* (Anep, 2017, p. 13).

Por fim, o Documento 2019 enuncia que sua constituição está calcada no inciso 5 da LGE (2008), como um eixo transversal da educação, e nos documentos da ANEP (2007). Assim, busca alcançar o objetivo expressado nestes últimos, relativo ao domínio da língua materna (não especificada), de uma língua de contato internacional e de uma língua de contato regional, o qual deveria ser obtido, até 2030, por aqueles que concluíssem o percurso completo da educação pública. Esse projeto é denominado *“Uruguay Plurilingüe 2030”* (Anep, 2019).

Dos três documentos em análise, este demonstra ser relativamente mais plural porque é a primeira vez que as chamadas

“*otras lenguas*” são trazidas à baila para exemplificar as sete diferentes funções²⁵ atribuídas às línguas, a partir de cursos, programas e projetos já em desenvolvimento no país. Ademais, vemos por primeira vez a menção a uma língua regional, como dissemos anteriormente. No entanto, não se especifica qual seria essa língua (provavelmente uma, já que está enunciada no singular), ainda que pudéssemos levantar a hipótese de que seria o português²⁶. Mas, para tal, precisaríamos compreender que sentido é dado ao termo “regional” (territorial, indenitário, cultural, linguístico, econômico ou, talvez, vários desses ao mesmo tempo), uma vez que a depender de tal sentido poderíamos elencar diferentes línguas para cumprir esse papel (poderiam ser, a título de exemplo, diferentes línguas de imigração igualmente presentes nos países membros do Mercosul).

Essas ambivalências mostram-nos que as línguas ocupam diferentes espaços e funções em enunciados distintos e, possivelmente, em circunstâncias da vida real. Por isso, insistimos em tentar compreender o papel desempenhado por elas no cenário em análise. Apresentamos, a seguir, uma breve síntese da discussão ora iniciada.

Suleamento ou globalização? Manutenções e mudanças no quadro das línguas estrangeiras no Brasil e no Uruguai na segunda década do século XXI

25 Além da seção introdutória e daquela chamada “Conclusiones”, o documento se estrutura em sete partes, cujos títulos são funções atribuídas à língua, como segue: *lengua* como instrumento cognitivo, identitario y socializador; *lengua* como facilitador de la construcción de la ciudadanía; *lengua* como mediadora y facilitadora de la construcción del conocimiento; *lengua* como elemento democratizador; *lengua* como medio de inclusión social; *lengua* como competencia global; *lengua* como parte de la ciudadanía global del sujeto.

26 Nos documentos da ANEP (2007) é possível encontrar a menção ao português como língua regional e ao inglês como língua internacional.

Nos primeiros dez anos do século XXI, o português e o espanhol como línguas estrangeiras na legislação educativa do Uruguai e do Brasil, respectivamente, pareceram receber maior atenção dos dois países. Por um lado, no Brasil, a LDB (1996) garantia maior pluralidade de oferta curricular para as línguas estrangeiras em geral e, juntamente com a Lei nº 11.161/2005 (Brasil, 2005), impulsionava a oferta de língua espanhola no Ensino Médio. No Uruguai, a LGE (2008) legitima diversas línguas maternas, segundas e estrangeiras, considerando, nas três categorias, diferentes variedades e funções do português. Ainda assim, como língua estrangeira, o português se faz presente apenas nos Centros de Línguas das escolas, deslocado da grade curricular geral. Nos dois casos, há uma marcada presença do inglês como língua estrangeira prevalente, tendo em vista que costumava ser a língua mais “escolhida” pelas escolas brasileiras – em geral, ocupando o lugar de obrigatória – e, no caso uruguaio, era (e segue sendo) a única língua estrangeira que figurava no currículo.

Uma década se passou e há indícios evidentes de que a língua inglesa se fortaleceu como língua estrangeira nos dois países. No Brasil, a sanção da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) passa a impor o estudo dessa língua a partir do 6º ano do Ensino Fundamental como única obrigatória até a conclusão do Ensino Médio. Há, portanto, a destituição da oferta da língua espanhola com a revogação, por essa mesma Lei, da Lei nº 11.161/2005 (Brasil, 2005). Aponta-se, assim, claramente a um monolinguismo – ideologicamente sustentado por razões de alinhamento político entre Brasil e Estados Unidos – em que a língua inglesa assume o lugar de “língua franca”, ou seja, aquela que supostamente é capaz, por si mesma, de alçar os estudantes ao “sucesso no novo cenário mundial”.

No Uruguai, embora discursivamente se enfoque o plurilin-

guismo, com ênfase na necessidade de ampliar a oferta de línguas estrangeiras, na prática, a partir da análise dos três documentos citados (principalmente o Documento 2013 e o Documento 2017), as ações destinam-se à ampliação da oferta de língua inglesa, que se vê estendida aos primeiros anos da *Educación Primaria*. Tal ampliação, conforme dissemos, baseou-se em um estudo minucioso da situação do ensino dessa língua e de uma análise de recursos humanos, materiais e financeiros que não é apresentada para as “outras línguas”, entre as quais se inclui o português. O Documento de 2019 – o mais recente deles – mostra o que se almeja sobre a oferta das línguas estrangeiras de modo tripartido, composta por uma língua internacional, uma língua regional e “outras línguas”, sem grandes proposições concretas de alteração do cenário já existente.

Assim, passados já 30 anos da criação do Mercosul e dos seus esforços evidentes em fomentar o ensino das línguas regionais (plasmados nos documentos e nas ações do Mercosul Educativo), os avanços em matéria de oferta de espanhol e português nos países em questão, quando ocorreram, foram tímidos ou destituídos no transcurso do tempo, preterindo os ideais de suleamento. Ao que tudo indica, o neoliberalismo e a globalização são impulsos difíceis de frear quando os interesses dos grupos de poder deixam de estar voltados para o desenvolvimento e cooperação regionais e para a construção efetiva de uma cidadania comum entre países da região sul da América meridional.

Para encerrar o texto, mas certamente não a discussão, cabe levantar as perguntas que seguem: poderemos fazer frente à já potente penetração do inglês como língua de escolarização nos países da região? Ou haveria alguma maneira de conciliá-la com as línguas regionais, sem sermos extenuados pelas

mazelas (modelos culturais e linguísticos) impostas pelo neoliberalismo? Passaremos (quando?) a pensar no espanhol e no português como recursos, mais que como línguas estrangeiras, externas, de fora, do outro? Que espaço realmente daremos ao plurilinguismo nas políticas públicas e nas práticas educativas? Seguiremos nos “globalizando” ou, finalmente, nos fortaleceremos “suleando-nos”?

Referências

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP). Comisión de Políticas Lingüísticas. **Documentos e informes técnicos de la comisión de políticas lingüísticas en la educación pública**. Montevideo, Uruguay, 2007.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP). Dirección de Políticas Lingüísticas. **Ampliación de la enseñanza de lenguas extranjeras**. Propuesta integral para la educación pública 2012–2013. Montevideo, Uruguay, 2013.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP). Dirección de Políticas Lingüísticas. **Línea estratégica de políticas lingüísticas**, 2017. Montevideo, Uruguay, 2017.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP). **Políticas Lingüísticas 2015-2019**. Montevideo, Uruguay, 2019.

BEHARES, L. E. Las políticas lingüísticas en la educación pública Uruguaya. Un proceso muy reciente. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas (RDPL)**, Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). Universidade Federal de Santa Catarina. Universidad Nacional de Córdoba. Año 1, v. 1, p. 1-29, 2009. ISSN 1853-3256.

BEHARES, L. E; BROVETO, C. Políticas lingüísticas en el Uruguay. Análisis de sus modos de establecimiento. In: **PRIMER FORO NACIONAL DE LENGUAS**, 2008, Montevideo. **Anais [...]** Montevideo: ANEP, 2009. p. 143-174.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educa-

ção nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016a. Seção 1, p.1. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/09/2016&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=2>. Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Comissão mista da Medida Provisória 746 de 2016. **Voto em separado**. Brasília: Senado Federal, 2016b. 14 p. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4709730&ts=1594034345201&disposition=inline>. Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jul. de 2010. Seção 1, p. 10. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf. Acesso em: 08 jun. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.161, de 25 de**

agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 07 jun. 2021.

BRAY, M; ADAMSON, B; MASON, M. (org.). **Pesquisa em Educação Comparada:** abordagens e métodos. Universidade Católica de Brasília, Brasília: Liber Livro, 2015. 484 p.

CÁCERES, G. H. Políticas linguísticas em uma escola pública de ensino médio e tecnológico: a oferta de línguas estrangeiras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 1, n. 53, p. 103-129, 2014.

CÁCERES, G. H. Políticas linguísticas públicas para as línguas estrangeiras no Brasil e no Uruguai: uma fotografia das leis nacionais na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 4, p. 816-842, 2022.

CONGRESSO NACIONAL. [Site Institucional]. [s.d.] Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/entenda-a-tramitacao-da-medida-provisoria>. Acesso em: 06 dez. 2023.

DORFMAN, A. Nacionalidade doble-chapa: novas identidades na fronteira Brasil-Uruguai. 2008. In: Alvaro Luiz Heidrich et al. (org.). **A emergência da multiterritorialidade: a ressignificação da relação do humano com o espaço**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008. p. 241-270.

KOGA, Y. M. N; GUINDANI, E. R; FERREIRA, M. **Política educacional, formação docente e meritocracia no Brasil**. Pesquisa e debate em educação, v. 7, n. 2, p. 505-520, 2017.

MOTTA, V. N; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

MOTTA, L. Hacia un Uruguay plurilingüe. In: PRIMER FORO NACIONAL DE LENGUAS, 2008, Montevideo. **Anais [...]** Montevideo: ANEP, 2009. p. 143-174.

NORBIS, L. B. Los procesos políticos y los contenidos de la actual regulación de la educación en Argentina, Brasil y Uruguay. Primera parte. **Colección Avances de Investigación**, Departamento de Publicaciones Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo, 2010.

PFEIFFER, C; GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio e BNCC – divisões, disputas e interdições de sentidos. **Revista Investigações**, v. 31, n. 2, p. 7-25, 2018.

ROCHA, L. L; MELO, G. C. V. Onde ficam raça e gênero na BNCC do Ensino Médio? A homogeneização das diferenças. In: GERHARDT, A. F. L. M; AMORIM, M. A. (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas: que saberes, teorias e metodologias são (des)legitimados?** São Paulo: Pontes, 2019.

ROSCIGNO, A. L. A. Políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas: aproximaciones al programa “Centro de Lenguas Extranjeras”. **Revista de Educación Superior del Sur Global**, n. 8, p. 22-44, 2019.

SILVA JUNIOR, A. F; FERNÁNDEZ, G. E. Ausência da Língua Espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar? In: GERHARDT, A. F. L. M; AMORIM, M. A. (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas: que saberes, teorias e metodologias são (des)legitimados?** São Paulo: Pontes, 2019.

SZUNDY, P. T. C. A base nacional comum curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? In: GERHARDT, A. F. L. M; AMORIM, M. A. (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas: que saberes, teorias e metodologias são (des)legitimados?** São Paulo: Pontes, 2019.

URUGUAY. **Ley nº 18.437, de 12 de diciembre del 2008.** Ley General de Educación. Disponível em: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

URUGUAY. **Ley nº 14.101, de 04 de enero de 1973.** Ley sobre Enseñanza Pública Primaria, Normal, Secundaria e Industrial, denominándola Consejo Nacional de Educación. Disponível em: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp7014957.htm>. Acesso em: 20 jul. 2021.

URUGUAY. **Ley nº 15.739, de 28 de marzo de 1985.** Ley de Emergencia para la Enseñanza. Disponível em: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp7040959.htm>. Acesso em: 20 jul. 2021.

Factores que determinan el uso y la enseñanza de lenguas en la Argentina

Roberto Bein (UBA)

1. Introducción

En este capítulo proponemos una descripción sucinta del actual panorama de las lenguas en la Argentina y un análisis glotopolítico de los factores principales que determinan el uso de las lenguas extranjeras y su enseñanza en el sistema escolar público: el alemán, el francés, el inglés, el italiano y el portugués, con breves referencias a las lenguas extranjeras enseñadas solo en escuelas particulares y a las lenguas amerindias. Omitiremos el chino porque por ahora se lo enseña en una sola escuela primaria pública en la ciudad de Buenos Aires.¹ Los factores que gobiernan la situación de cada lengua

¹ Para una información detallada sobre esa escuela y los motivos de su creación, ver Sartori (2020).

son peculiares de la Argentina, pero seguramente se los puede aplicar a otras realidades:

a) los factores que podemos llamar fácticos u objetivos, como las lenguas ya habladas en el país, las corrientes inmigratorias, su situación e inserción social, la escolarización previa, etc.;

b) las acciones glotopolíticas, ya se traten de medidas político-lingüísticas gubernamentales, ya de iniciativas glotopolíticas de la sociedad civil;

c) las ideas sobre el lenguaje (representaciones sociolingüísticas, fetiches) que motivan las acciones glotopolíticas.

Para ello partiremos de datos históricos y de medidas tomadas por los gobiernos con relación a las lenguas o como parte de proyectos político-económicos que repercuten en las lenguas, y también las iniciativas glotopolíticas de la sociedad civil que acompañan, exigen o se oponen a esas medidas. Intentaremos demostrar que la situación de las lenguas extranjeras no depende solo de las políticas lingüísticas estatales, sino también del grado de integración de los inmigrantes a la sociedad mayoritaria, las integraciones supraestatales, la acción de terceros países y la presión de los padres a favor de que sus hijos aprendan determinadas lenguas, si bien con distinto peso en cada caso. Con ese fin trazaremos un sucinto panorama histórico de las lenguas desde la colonia hasta la actualidad, reseñaremos la política lingüística escolar general, analizaremos la evolución de cada una de las lenguas mencionadas y extraeremos unas conclusiones.

Excursus terminológico sobre lengua extranjera

Un breve apunte terminológico previo: no ignoramos las

complejidades que ofrece el término “lengua extranjera”. Por una parte, en un país de fuerte inmigración, hay lenguas “menos extranjeras” que otras², incluso más allá de la proximidad lingüística; para una o dos generaciones de inmigrantes alóglotas, la lengua “más extranjera” es la del país de arribo, es decir, la que para los inmigrados es lengua segunda. Guimarães (2007) aporta más claridad al postular que el funcionamiento de la lengua incluye el modo en que sus hablantes la experimentan, para lo cual distingue entre *lengua materna*, *lengua ajena* y *lingua franca* para las relaciones interpersonales, y *lengua nacional*, *lengua oficial* y *lengua extranjera* para el funcionamiento con relación a la institución Estado. La lengua extranjera es, entonces, “la lengua cuyos hablantes son los del pueblo de una nación o un Estado diferente del considerado como referencia institucional” (Guimarães, 2007, p. 63, traducción propia). Sin embargo, en situaciones como la de inmigrantes cuyas lenguas oficiales en su país de origen son habladas en el país de llegada (en el caso argentino, el guaraní, el quechua, el aymara y otras), la complejidad renace. También es necesario delimitar el período histórico: al comienzo de la conquista española, la lengua extranjera en estas tierras era el español. Los documentos oficiales argentinos de los últimos años (por ejemplo, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios – Lenguas Extranjeras, 2012) procuran resolver esta cuestión distinguiendo entre *lenguas extranjeras*, *de señas*, *clásicas*, *originarias*, *regionales* (como el guaraní, que se habla en distintos países) y *de herencia* (como el armenio o el hebreo, que no son solo lenguas del hogar), y toda lengua que se aprende después de la de la socialización inicial se denomina *lengua adicional*. En todos estos casos, además, las lenguas se suelen presentar como objetos ce-

2 Anecdóticamente, se cuenta que el antiguo dueño de un diario de Buenos Aires que se publicaba en alemán no les pagaba a los redactores el plus por lengua extranjera porque sostenía que, en un diario en alemán, el alemán no era lengua extranjera.

rrados y bien delimitados con sus correlatos identitarios: no se consideran los fenómenos de contacto ni las diferencias sociales que marcan el valor de las variedades en el mercado lingüístico (Rossi Landi, 1970; Bourdieu, 1978). Esta concepción de objeto cerrado es también la más frecuente en la enseñanza de lenguas extranjeras, en la que se suele enseñar solo la lengua estándar, la norma legitimada por los sectores dominantes, como si ese estándar no fuera también una variedad, además del potencial de conflictos respecto de cuál norma enseñar en los casos de lenguas pluricéntricas³. Pero a pesar de todas estas prevenciones, emplearemos el sintagma “lengua extranjera” porque sigue siendo el más empleado para designar las lenguas que no las propias del país.

2. Panorama histórico desde la colonia hasta la actualidad

En esta sección trazaremos un breve panorama de la política lingüística respecto de las lenguas de los pueblos originarios durante el período colonial y la política del Estado argentino con relación a las lenguas extranjeras en el siglo XIX. A continuación, analizaremos las políticas lingüísticas a partir de la inmigración masiva de 1870-1930 y las políticas generales sobre enseñanza de lenguas desde el siglo XX hasta la actualidad.

2.1. Desde la conquista hasta mediados del siglo XIX

En los siglos XVI a XVIII la política lingüística en los virreinos fue, por supuesto, la de la corona española: en los siglos XVI y XVII rigió la hispanización moderada de los Habsburgo

3 Es decir, los casos de lenguas con normas de uso distintas, que en ocasiones rivalizan por imponerse y en otras son aceptadas como variedades distintas pero “correctas”, como el español de la RAE y las demás variedades, el portugués europeo y el brasileño, el inglés británico y el estadounidense, etc.

(Real Cédula de 1596 de Felipe II⁴), quienes incluso instaron a los misioneros a aprender las “lenguas generales” indígenas; del siglo XVIII en adelante, la castellanización compulsiva de los Borbones (Real Cédula de 1770 de Carlos III⁵), tanto en España como en América, que de todas maneras no pudo impedir la persistencia de las lenguas indígenas (Arrossi, 2010).

En el siglo XIX las lenguas extranjeras formaron parte del currículo de los colegios secundarios con una importante carga horaria. Se enseñaba ante todo francés e inglés, además de latín y griego clásico y, durante algún tiempo, el alemán. La situación cambió con la inmigración masiva de 1870-1930, en la que coincidieron crisis europeas y la voluntad de la élite fundadora del moderno Estado de poblar el país. La inmigración implicó una importante presencia de dialectos italianos⁶, del gallego y de muchas otras lenguas y variedades (Bein, 2012). En 1869, el país tenía unos 1,7 millones de habitantes y los extranjeros constituían el 12%; en 1914 la población era de casi 7,9 millones y la proporción de extranjeros alcanzaba el 30% (ver República Argentina, *Tercer Censo Nacional*, 1916, p. 397-399). Como la clase dominante quería construir un Estado-nación europeo, la inmigración multiétnica impuso la necesidad de constituir la nacionalidad argentina como representación colectiva homogénea e imponer la lengua única: el español (Rojas, 1909).

4 FELIPE II. Real Cédula del 3 de julio de 1596. In: ROSENBLAT, A. La hispanización de América: el castellano y las lenguas indígenas desde 1492, separata de **Presente y futuro de la lengua Española**. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica, 1964, p. 208. Tomo II.

5 CARLOS III. Real Cédula para que en los Reinos de las Indias se destierren los diferentes idiomas de que se usa, y sólo se hable el Castellano. Aranjuez, 10 mayo 1770. In: KONETZKE, R. **Colección de documentos para la Historia de la formación social de Hispanoamérica, 1493-1810**. Madrid, Instituto Jaime Balmes, 1953.

6 Empleamos el término con su uso habitual, no científico, más allá de su connotación peyorativa y de la discusión de si algunas de las variedades, como el piamontés o el siciliano, deben considerarse en realidad lenguas.

2.2 Política oficial respecto de las lenguas extranjeras a partir del siglo XX

Más allá de la castellanización de los inmigrantes destinados a ser fuerza de trabajo, para los sectores medios y altos de la sociedad el ideal europeo incluía el aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo cual se las siguió enseñando en la escuela media, nivel al que no solían acceder las clases subalternas. Con ese fin, a partir de 1904 se crearon carreras de nivel superior para la formación de profesores de lenguas extranjeras.

Hasta 1941, la lengua extranjera principal fue el francés, que se enseñaba durante cuatro años; el inglés, durante tres, y, en algunos casos, el italiano, durante dos. A partir de 1942, conforme a un decreto de 1941 del Poder Ejecutivo que modificaba los planes de estudio para el Nivel Medio,

[...] la obligación de estudiar el Inglés (sic) en uno u otro de los dos ciclos del bachillerato obedece a razones de solidaridad continental, cada día más imperiosas con motivo del acrecentamiento de nuestro intercambio intelectual y comercial con los Estados Unidos de Norte América. También se ha tenido en cuenta que en esa forma, los bachilleres conocerán, además del idioma nacional, uno sajón y otro latino, y no idiomas latinos exclusivamente, lo que resultará beneficioso para su cultura general (Argentina, 1941, p. 6-7).

En este decreto se explicitaba por primera vez la relación entre proyecto político-económico y enseñanza de lenguas, junto a la representación frecuente de que *nuestra* cultura heredada debe ser la sumatoria de la germanidad y la latinidad, con exclusión de lo amerindio. El decreto tuvo larga vida: con vaivenes diversos, el modelo de 3 años de inglés y 2 años de francés o italiano o 3 años de francés y 2 de inglés quedó prácticamente intacto hasta 1988, cuando una resolución presidencial estableció una única lengua extranjera para los cinco años de la escuela secundaria; en general las escuelas escogieron el inglés, y la enseñanza del francés y el italiano fue

mermando (Bein, 2012). Durante las presidencias de Néstor y Cristina Kirchner (2003-2015) se procuró reconstruir el sistema educativo público; en 2006 se sancionó la nueva Ley de Educación Nacional, que establece la enseñanza de al menos una lengua extranjera en todos los niveles educativos, protege y fomenta las lenguas de los pueblos originarios y acentúa la integración latinoamericana. Sin embargo, en varias provincias no hay aún enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas primarias públicas (Bein, 2010). Durante el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) se puso menos énfasis en la educación pública y se desarmaron algunas estructuras en el Ministerio nacional, precisamente relacionadas con lenguas extranjeras y con la Educación Intercultural Bilingüe.

3. Inmigración y acciones glotopolíticas hacia las distintas lenguas

En esta sección se detalla la situación de las lenguas extranjeras enseñadas en el sistema escolar público, para lo cual se sigue el orden alfabético de las lenguas.

3.1. Alemán

La inmigración no individual de hablantes de lengua alemana a la Argentina se produjo en tres oleadas: la primera, entre 1840 y 1930, tuvo un origen ante todo económico; en algunos casos, también uno político-cultural, como en el de los alemanes del Volga. La segunda, entre 1933 y 1945, estuvo compuesta de unos 45.000 judíos alemanes y otros perseguidos políticos. La tercera la integraron los varios miles llegados después de la Segunda Guerra Mundial, incluidos algunos jerarcas nazis. Desde 1960, la inmigración prácticamente ha cesado. Se puede estimar que entre 1840 y 1960 llegaron a la Argentina unos 500.000 inmigrantes hablantes de alemán;

una parte de la primera oleada se afincó en el campo; pero luego muchos de ellos se concentraron en determinados barrios de la ciudad de Buenos Aires y en su conurbano, y también en algunas provincias norteañas (Bein, 2011).

Durante el primer tercio del siglo XX, la *argentinización* de los inmigrantes parece no haber sido tan severa con los alemanes. Los círculos dominantes argentinos les tenían cierto respeto porque les atribuían orden y laboriosidad; por tanto, les permitieron crear numerosas instituciones (escuelas, iglesias, clubes) y editar publicaciones en alemán (Rohland de Langbehn, 2004). Sin embargo, paulatinamente las capas medias en Buenos Aires y quienes carecían de vínculo comunitario en el resto del país fueron incrementando su uso del español. Pero el típico proceso de asimilación y aculturación en tres generaciones fue interrumpido por el surgimiento del nacionalsocialismo y sus repercusiones en la Argentina.

Los nacionalsocialistas crearon en el país un “grupo regional” del Partido Nazi (NSDAP), que se plasmó con mayor fuerza en las escuelas germano-argentinas con el envío de maestros alemanes. El grupo regional organizó algunas manifestaciones de apoyo a Hitler, luego prohibidas por una comisión parlamentaria. En 1938 se decretó que las escuelas alemanas debían honrar los símbolos patrios argentinos (González Lutier, 2019), se redujo la carga horaria de materias en alemán y se despidió a varios maestros alemanes. Al mismo tiempo, los emigrados entre 1933 y 1945 a la Argentina por motivos políticos comenzaron a desarrollar una importante actividad cultural en alemán mediante conferencias, publicaciones literarias y un grupo de teatro que competía con una compañía teatral alemana de orientación fascista (Kelz, 2011); también se publicaron dos diarios en alemán: uno pronazi y uno antinazi. Nuestra hipótesis al respecto es

que el enfrentamiento político también se libró como competencia para impedir que el otro sector resultara el “dueño” de la lengua y la cultura alemanas.

Finalmente, después de la tardía declaración argentina de guerra contra el Eje el 27 de marzo de 1945, el gobierno expropió los edificios de la mayoría de las escuelas alemanas (casi todas habían apoyado al régimen nazi), con lo cual muchos niños de familias alemanas ya no aprendieron el alemán como lengua escrita. En los años cincuenta se devolvieron algunos edificios y grupos de padres refundaron varias escuelas, esta vez bajo lineamientos democráticos y con la ayuda de la República Federal de Alemania. Las actuales 28 escuelas germano-argentinas tienen un total de unos 25.000 alumnos, pero más de la mitad de esos alumnos no es de origen alemán o tiene un solo ascendiente alemán; los padres eligen esas escuelas porque las consideran buenas y porque pesa el prestigio de Alemania como país avanzado en el que conviene estudiar.

Con estos vaivenes y sucesivas olas inmigratorias, el alemán se mantuvo como lengua del hogar hasta avanzada la segunda mitad del siglo XX. Pero hoy día el número de quienes emplean el alemán como lengua del hogar debe de haber descendido a menos de 200.000, es decir, a cerca menos del 0,4% de la población argentina. Hoy, además del Instituto Goethe como institución de referencia, hay varias academias privadas y cursos de extensión que enseñan alemán. En la escolaridad pública el alemán ha quedado reducido a lengua optativa en algunas escuelas técnicas, en “escuelas de lenguas vivas” y en universidades nacionales. La formación oficial de profesores se realiza en un instituto terciario de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Córdoba.

En definitiva, la lengua alemana fue durante más de un si-

glo lengua del hogar porque su empleo estuvo ligado primeramente a factores económicos, culturales y religiosos; a que los alemanes se radicaran mayoritariamente en determinadas provincias y barrios y a que luego, cada vez que peligraba su continuidad por causas internas (aculturación) o externas (políticas lingüísticas del Estado argentino), un nuevo acontecimiento evitó su extinción (acción del nacionalsocialismo, nueva oleada inmigratoria, competencia entre adalides y opositores al régimen nazi). Pero cuando la inmigración se detuvo y las generaciones más jóvenes comenzaron a participar crecientemente en la vida argentina general – incluso se puede observar que comparten la representación sociolingüística de que “el alemán es difícil” –, el uso y conocimiento de la lengua alemana involucionó en el curso de treinta años. El interés en aprender la lengua hoy en día está más centrado en las posibilidades de estudio, de intercambios científicos, culturales y comerciales, que son fomentadas por el gobierno alemán con programas de cooperación.

3.2. Francés

Durante mucho tiempo, Francia fue el ideal de cultura para los círculos dominantes argentinos. Los revolucionarios de 1810 estaban compenetrados con el iluminismo francés y con las ideas de la Revolución Francesa. La élite viajaba con frecuencia a Francia y los más adinerados poseían mansiones en París⁷ (Bein, 2012). A pesar de que también inmigraron franceses menesterosos, en el imaginario popular lo francés estaba asociado a lo elegante, lo culto, lo refinado. Según la Dirección Nacional de Migraciones, entre 1857 y 1940 arribaron al país cerca de 240.000 franceses, aunque con una alta

7 Los argentinos adinerados con mansiones en París están mencionados curiosamente en la novela *Voyage au bout de la nuit*, del escritor fascista Louis-Ferdinand Céline (1932).

tasa de retorno⁸ (Dirección Nacional de Migraciones, [s.d.]). Fundaron importantes instituciones solidarias y el Hospital Francés. Además de parisienses llegaron, entre otros, vascos y occitanos. Estos últimos fundaron un pueblo (hoy ciudad) de la provincia de Buenos Aires, Pigüé⁹. Hubo una importante labor educativa de congregaciones religiosas francesas y también se crearon algunas escuelas laicas. Pero pronto los alumnos provinieron mayoritariamente de hogares no franceses. Luego, las escuelas estuvieron sometidas tanto a los vaivenes de la política exterior francesa como de la argentina (Varela, 2006); hacia 1950 solo persistían unas pocas. En consecuencia, la presencia del francés se debe buscar en la Alianza Francesa y en el sistema escolar estatal.

La Alianza Francesa, fundada en París en 1883, tuvo un enorme desarrollo en la Argentina desde 1893: se convirtió en la Alianza Francesa más importante del mundo. A comienzos de la década de 1980, sus 141 filiales tenían 28.000 alumnos. Luego comenzó un proceso de merma continuo. En pocos años, el número de alumnos se redujo a la mitad, aunque sigan existiendo “Alianzas” en muchas ciudades importantes.

En el sistema escolar estatal, con la reforma de 1942 (ver punto 2.2) el francés experimentó su primer retroceso. Luego, la dictadura militar de 1976-1983 acentuó las elecciones a favor del inglés, tendencia que continuó en la posterior etapa democrática. La política lingüística del Estado francés tuvo

8 Los datos y su referencia aparecen en numerosos textos. En una infografía posterior, que detalla las cifras para el período 1857-1920 (DIRECCIÓN NACIONAL DE MIGRACIONES, [s.d.]) llama la atención que a los franceses se les adjudiquen solo unos 22.000 inmigrantes.

9 Georg Kremnitz (1997) ha estudiado *in situ* la historia lingüística de Pigüé y llegado a la conclusión de que los occitanos se castellanizaron, aunque con la peculiaridad de pasar primero por el francés, y que sin embargo hoy persiste entre sus “postusuarios” un recuerdo de esa lengua que remite con orgullo a los primeros colonizadores; el occitano ha adquirido, pues, una *función mítica*.

diferentes orientaciones, desde el impulso inicial a la formación de profesores y a la Alianza Francesa; después, sucesivamente, el envío de profesores, la concentración en asesores pedagógicos y científicos y el fortalecimiento de la presencia cultural de Francia a través de la creación de TV-5 y el desarrollo de la Agencia Universitaria de la Francofonía. Hoy, esa política aboga por fortalecer la ideología del plurilingüismo, posiblemente para contrarrestar la anglización.¹⁰

Por todo lo expuesto, el futuro del francés en la Argentina no depende hoy de las iniciativas de su comunidad francesa, sino de la política lingüística argentina – en especial, de la política lingüística escolar –, de tendencias internacionales con respecto al francés, de la atracción que puedan ejercer Francia y otros países y regiones francófonos sobre los intercambios económicos y culturales y de la competencia que pueda ejercer el portugués como segunda lengua extranjera. Por ahora, todas las encuestas que hemos realizado (Bein, 2021) muestran que los adolescentes consideran “poco útil” el francés y que su conocimiento va descendiendo con la edad y la condición social de los encuestados.

3.3. Inglés

Los contingentes de inmigrantes británicos eran ingleses, irlandeses y escoceses. Un caso especial lo constituyeron los galeses, que querían preservar su lengua y su cultura. Desde

10 Este fomento del plurilingüismo se ha traducido en numerosas actividades durante los últimos 25 años; por citar solo la primera y una actual, en 1996 la Embajada de Francia en la Argentina organizó en San Martín de los Andes el seminario internacional “El rol de las lenguas extranjeras en el proceso de integración: cooperación y plurilingüismo”, al cual invitó a representantes de alemán, inglés, italiano y portugués, y en 2019 fue principal impulsora del I Seminario de Gobernanza Lingüística en el Sistema Universitario Argentino en Buenos Aires, en el que los consejos de rectores de universidades públicas y privadas señalaban que “reconocemos el plurilingüismo como visión estratégica para afrontar los retos que enfrenta la universidad contemporánea [...]”.

1865 crearon colonias en la patagónica provincia de Chubut, donde hasta hoy persisten localidades de tradición galesa (Gutiérrez; Jones, 2008). Pero durante la gran ola inmigratoria de 1870-1930, los anglohablantes no superaron el 1,4% del total. La importancia de esa inmigración se debe buscar más bien en el terreno económico. Hacia el año 1900, el 80% de las inversiones extranjeras en la Argentina eran británicas. Fueron “los ingleses” quienes construyeron la red ferroviaria argentina, para la cual necesitaban trabajadores calificados, que en buena parte fueron contratados en las Islas Británicas. Por eso, entre 1869 y 1914 la inmigración británica casi se triplicó. Se crearon parroquias anglicanas, clubes deportivos y el Hospital Británico. También se fundaron escuelas que tenían maestros traídos del Reino Unido y establecían como condición para ser admitido como alumno el tener ancestros británicos. El diario en inglés *Buenos Aires Herald* se publicó desde 1876 hasta 2017. Los británicos desarrollaron el fútbol, el tenis, el polo y el rugby. A fines del siglo XIX adquirieron grandes estancias en la Patagonia que dedicaron a la cría de ovejas. Sacerdotes anglicanos instalaron misiones en diversos lugares del país; en el siglo XX se asentaron en el Chaco y trabaron relación con las comunidades indígenas. La situación de los capitales británicos fue especialmente ventajosa en los años treinta: en un tratado de 1933 (“Tratado Roca-Runciman”) se fijaba que el 85% de las exportaciones de carne se debían realizar a través de frigoríficos extranjeros y se garantizaba el monopolio inglés de los medios de transporte.

Pero después de la Segunda Guerra Mundial, los capitales ingleses abandonaron la Argentina y los EE. UU. se convirtieron en la potencia hegemónica. El nivel económico de la comunidad británica decayó; como, además, no hubo nueva inmigración, los casamientos exogámicos se volvieron más frecuentes. La comunidad británica también se vio afectada

por la Guerra de Las Malvinas de 1982 (Cortés Conde, 2007). Se estima que hoy en día se restringe a unas 15.000 personas. Algunas de las escuelas creadas por la comunidad siguen existiendo y mantienen un elevado nivel de inglés, pero muchos de sus alumnos no son descendientes de británicos. Asimismo, se lo enseña en dos instituciones de referencia: la Asociación Argentina de Cultura Inglesa y el *British Council*, así como en escuelas privadas no inglesas; entre ellas, en la importante red de escuelas católicas, en academias de idiomas y en cursos de extensión. En 1927, además, se creó el Instituto Cultural Argentino Norteamericano (ICANA), que también da clases de inglés.

La transmisión del inglés es hoy en día, por tanto, mínimamente familiar: que en una encuesta de 2006 (Quevedo; Bacman, 2006) el 85,6%, de quienes decían saber lenguas distintas del castellano, haya contestado que esa lengua era el inglés implicaba una importante incidencia de la política lingüística escolar del Estado argentino. Refuerza esta comprobación la distribución del conocimiento del inglés, que es superior entre los más jóvenes y los sectores sociales más favorecidos, y solo el 2,8% dijo haberlo aprendido en el hogar. Por tanto, la principal fuente de conocimiento es hoy día el sistema escolar público. Además de lo ya señalado respecto de la reforma de 1942, en 1998 un acuerdo-marco gubernamental estableció nueve años de lengua extranjera, seis de ellos en la escolaridad obligatoria, tres de los cuales debían ser de inglés, con lo cual muchas escuelas optaron por el inglés para los nueve años. A partir de 2006, con la nueva Ley de Educación Nacional, la escolaridad obligatoria se amplió hasta el final de la escuela secundaria; se estableció la enseñanza de al menos una lengua extranjera a lo largo de toda la escolaridad; pero, aunque no se indicara cuál lengua debía ser “lengua extranjera”, se suele homologar con inglés.

Con todo, a diferencia de lo que ocurre con otras lenguas extranjeras, no ha habido una fuerte acción político-lingüística directa del Reino Unido en la Argentina, salvo a través de la propaganda para exámenes internacionales, y es incluso menos activa la de EE. UU. La presión a favor del inglés se produce de hecho a través de las tecnologías de la palabra, la literatura científica y técnica, la imagen de los Estados Unidos como el país más desarrollado, rico y fuerte del mundo y, más en general, la representación de que saber inglés lleva a triunfar en la vida. Es lo que en otro lugar hemos llamado *fetichismo lingüístico* (Bein, 2012), en alusión al “fetichismo de la mercancía” de Karl Marx: a algunas lenguas se les atribuyen capacidades que no guardan relación con sus condiciones de uso, sino que se las considera parte de su esencia: las de cohesionar una comunidad, conservar la sacralidad de una religión o, en el caso del inglés, conseguir (un buen) trabajo.

En definitiva, el lugar del inglés es, de todas las lenguas consideradas, el que más está determinado por la política lingüística argentina y las representaciones acerca de su utilidad, dado que ni el peso de la inmigración británica ni la creación de escuelas de la comunidad anglo-argentina ni la política lingüística exterior británica o estadounidense han sido gravitantes en su paulatino ascenso a primera lengua extranjera, en consonancia con lo que ocurre en muchos países.

3.4. Italiano

Los italianos constituyeron la primera minoría de la inmigración masiva: el 45%, y, con mucho, la minoría más importante no hispanohablante: según las cifras de la Dirección Nacional de Migraciones, entre 1857 y 1940 ingresaron unos tres millones de italianos sobre un total de 6,6 millones de inmigrantes (Naón, 1966). Pero en la citada encuesta (Quevedo;

Bacman, 2006), del 49,5% que decía conocer lenguas extranjeras solo el 6,8% declaraba saber italiano, es decir, muchos menos que el inglés, pero también menos que el portugués y el francés. Esta proporción exigua solo puede explicarse por la rápida castellanización de los inmigrantes italianos, para la cual Fontanella (1996) indica sobre todo causas sociales y sociolingüísticas: el predominio inicial de hombres jóvenes, la dispersión geográfica (con un elevado grado de urbanización pero sin concentración por barrios), la inmigración individual (no grupal ni organizada), las diferencias entre los dialectos italianos, que llegan hasta la ininteligibilidad, el escaso manejo de la escritura por parte de la primera generación de inmigrantes y la valoración positiva del cambio de lengua. Por nuestra parte (Bein, 2012) incluimos el hecho de que a partir de la escolarización obligatoria (Ley n.º 1420/1884, de Educación Común), muchos hijos de inmigrantes concurrieron a la escuela pública, con lo cual el castellano se convirtió en primera lengua escrita de la familia. Entre los inmigrantes italianos también hubo socialistas y anarquistas, a quienes las clases dominantes intentaron disciplinar también a través de la lengua.

Pero los inmigrantes se habían organizado tempranamente en asociaciones diversas (como, desde 1866, en la sociedad de socorros mutuos *Unione e Benevolenza*) con numerosas iniciativas glotopolíticas. Además de escuelas privadas, la Asociación Dante Alighieri, creada en Roma a fines del siglo XIX, tuvo un rápido desarrollo en varias ciudades argentinas, hasta alcanzar 128 comitati de los 500 que la Asociación posee en todo el mundo. El gobierno italiano creó el *Istituto Italiano di Cultura*. También hay que mencionar las numerosas asociaciones regionales, provinciales y comunales italianas nacidas durante la inmigración, algunas de las cuales ofrecen cursos de italiano. De todas maneras, igual que en el caso alemán,

el fascismo hizo sentir su influencia en las escuelas italianas en el exterior. Por presión del gobierno argentino, la Asociación Dante Alighieri cerró en 1942 las siete escuelas creadas por el gobierno italiano en la Argentina. Hoy se dicta italiano en algunas escuelas públicas de las ciudades que recibieron una inmigración italiana importante: Córdoba, Rosario, Mendoza. En Buenos Aires es escasa la presencia de la lengua en escuelas estatales; se la dicta en algunas escuelas de modalidad plurilingüe. Algunas instituciones públicas (institutos terciarios y universidades) forman docentes y traductores de italiano. Como ocurre con las demás lenguas, también se puede estudiar el italiano en numerosas academias y cursos de extensión (Bein, 2012).

Pero ¿ha perdido vitalidad la lengua italiana en la Argentina? Según la clásica concepción de Stewart (1968), una lengua posee vitalidad cuando tiene transmisión intergeneracional en una comunidad no aislada. No obstante, es más complejo hablar de la vitalidad de una lengua cuando muchos de los integrantes de la comunidad inmigrada no hablaban la variedad estándar. Según Patat (2004), hoy día lo que se ha perdido casi por completo son los dialectos. Sigue habiendo, en cambio, un cultivo del italiano estándar, ya como lengua del hogar, ya por voluntad de aprendizaje o de transmisión familiar: más de 70.000 niños, adolescentes y adultos lo estudian en cursos extraescolares, y últimamente parece haber un renovado interés en la lengua. También se incrementó el número de estudiantes durante la crisis económica, política y social de 2001, seguramente vinculado con la posibilidad de conseguir la nacionalidad de los abuelos y emigrar a Italia. Por eso podemos decir que en la Argentina el italiano todavía goza de vitalidad o de “posvitalidad” porque se mantiene la conciencia de la relación histórico-cultural con Italia por parte de los descendientes, la *italianidad*, y porque, si bien empañada por

diversas crisis, la imagen de Italia sigue siendo la de una nación del primer mundo altamente desarrollada y un destino turístico requerido.

3.5. Portugués

No ha habido una inmigración lusohablante numéricamente importante, y los gallegos, posiblemente dos tercios de los inmigrantes españoles, se castellanizaron rápidamente¹¹; hubo y hay inmigración brasileña, pero numéricamente inferior a la de otros países limítrofes. Que, aun así, el portugués en la encuesta de Quevedo y Bacman (2006) haya sido la segunda lengua extranjera más conocida, intentaremos explicarlo por las relaciones comerciales, de vecindad y turísticas, por los esfuerzos de integración regional y por la representación de la presunta transparencia mutua entre el portugués y el castellano.

Entre 1857 y 1940, llegaron al país unos 65.000 portugueses, pero sus hablantes se asimilaron rápidamente, y hoy en día la inmigración de Portugal se restringe casi exclusivamente a empleados de emprendimientos económicos. Entre los inmigrantes lusohablantes debemos incluir a los caboverdianos, que llegaron entre fines del siglo XIX y principios del XX. Tras un proceso de invisibilización, desde los años noventa los 15.000 descendientes presentan una renovada identificación étnica, que incluye el uso del *créole* de Cabo Verde y actividades conjuntas con otras comunidades africanas. El tercer grupo lusohablante son los brasileños, que ingresaron por la frontera al norte argentino a principios del siglo XIX.

11 Para un análisis minucioso de todos los factores (valoración social de la comunidad etnolingüística a la que pertenecen los migrantes, edad de la migración, nivel educativo y estatus socioeconómico del que provienen, orientación aculturadora, memoria colectiva, proximidad lingüística, etc.) que influyeron en la castellanización de los inmigrantes gallegos, pero que también valen para otras migraciones, ver Gugenberger (2007).

Trabajaban en los obrajes; en parte se trataba de esclavos que buscaban la libertad, que en la Argentina se había decretado en 1813 para los descendientes. Hasta el presente hay inmigrantes individuales motivos económicos, políticos, familiares y laborales. El Censo Nacional de Población de 2010 registró unos 41.330 nativos de Brasil, agrupados casi exclusivamente en la provincia limítrofe de Misiones y en el Gran Buenos Aires (Bein, 2012).

En suma, se puede partir de una población de unos 100.000 lusohablantes, es decir, de menos del 0,25% de la población. Pero la influencia del portugués no se limita a sus hablantes: también penetra a través de fenómenos de contacto en la frontera, que solemos llamar portuñol, e históricamente a través de la música, el deporte, el turismo en ambas direcciones, el lenguaje adolescente y el intercambio incrementado de bienes y servicios.

La política lingüística argentina fue siguiendo la evolución de las relaciones generales entre nuestro país y Brasil. Cuando se crearon los profesorados de lenguas extranjeras en 1904, no se previó el de portugués. Evidentemente, no había aún una política de integración con Brasil¹² y el ideal de nación europea no incluía las culturas portuguesa ni brasileña. Solo en 1942 se permitió la inclusión del portugués como lengua optativa en el último año de la escuela secundaria y se fueron creando profesorados de portugués. En 1954 el gobierno brasileño creó el Centro de Estudios Brasileños en Buenos Aires. También se aprobaron diversos convenios de cooperación cultural y/o educativa con Brasil. Sin embargo, la puesta en práctica se redujo a algunas iniciativas singulares, como la

12 El Pacto de No Agresión y Consulta y Arbitraje de 1915, denominado “Pacto ABC” porque lo acordaron Argentina, Brasil y Chile, no incluía una política lingüística ni cultural conjunta.

creación de un Lectorado de Portugués del Instituto Camões y la presencia de una lectora brasileña en una Maestría en Ciencias del Lenguaje. Pero la oficialización del portugués en niveles gubernamentales se produjo tan solo en el Protocolo de Ouro Preto del Mercosur, de 1994, que en su Capítulo VII, Art. 46, declara: “Los idiomas oficiales del Mercosur son el español y el portugués. La versión oficial de los documentos de trabajo será la del idioma del país sede de cada reunión”.

Por fin, los entonces tres países castellanohablantes del Mercosur y el Brasil acordaban una política común también en el terreno lingüístico que simbolizaba la integración sudamericana. Pero la segunda oración de ese artículo se basa en la representación de que las dos lenguas son perfectamente intercomprensibles, lo cual no alienta su estudio mutuo. También se excluía el guaraní, que posee hablantes en cuatro países sudamericanos y es cooficial en Paraguay; su reconocimiento como idioma oficial del Mercosur se produjo tan solo en 2014, como tercer idioma de trabajo del Parlasur. En el terreno escolar, la Ley argentina n.º 26.468/2009, que establece la oferta obligatoria de una propuesta curricular para la enseñanza del portugués en todas las escuelas secundarias¹³, solo se incorporó en una de las doce orientaciones de la “Nueva Escuela Secundaria”: en la Orientación en Lenguas (Argentina, 2011, p. 101-114), pero únicamente con un taller de portugués de un año de duración. En cambio, los cursos de extensión y las academias privadas testimonian un importante interés, sobre todo de parte de adultos, en aprender la lengua. Asimismo, por Resolución n.º 2385/2015 del Ministerio de Educación Nacional, las tesis de maestría o doctorado argentinas se pueden escribir ahora en español o en portugués.

13 Análoga a la ley brasileña de 2005 que fijaba la oferta curricular obligatoria de español en el Ensino Médio y que fue derogada por el entonces presidente Michel Temer en 2016.

4. Conclusión

Como lo hemos señalado al inicio, en este panorama de las lenguas extranjeras utilizadas y enseñadas en el sistema escolar público argentino nos proponíamos estudiar los distintos factores que determinan su situación: los fácticos (inmigración, lenguas ya habladas en el país, inserción social), las acciones glotopolíticas estatales y comunitarias y las creencias que contribuían a su situación. Sobre la base de los datos con que contamos hemos intentado demostrar que en el aprendizaje y conocimiento del *alemán* ha pesado mayormente la acción comunitaria en interacción con la política alemana, con algunas intervenciones restrictivas del Estado argentino entre 1938 y los años cincuenta; en el del *francés*, la política lingüística argentina y la política lingüística exterior de Francia; en el estudio del *inglés*, la política lingüística (escolar) estatal argentina y la fuerza de atracción de esa lengua; en el conocimiento del *italiano*, la inmigración masiva, la política lingüística argentina castellanizadora y las instituciones ítalo-argentinas, y en el del *portugués*, las relaciones comerciales y laborales entre Argentina y Brasil y las políticas de integración regional. Entre las ideas sobre el lenguaje hemos postulado, en el caso del *alemán*, la conservación del espíritu gregario, aunque en campos opuestos durante y después del nazismo, así como, hoy día, la representación de una lengua que permite estudiar en un país “avanzado”; en el del *francés*, su tradición como lengua de cultura; en el del *inglés*, la representación de lengua imprescindible para desenvolverse en el mundo actual y el fetiche de que asegura puestos de trabajo; en el del *italiano*, su valor simbólico como elemento aglutinador de la “italianidad” transgeneracional; en el del *portugués*, además de su potencialidad para obtener ventajas en el comercio y el turismo, el valor simbólico del bilingüismo español-portugués como integración sudamericana.

En este recorrido hemos incluido algunos conceptos no tradicionales porque a nuestro juicio describían mejor las situaciones, como el de *fetichismo lingüístico* y el de *posvitalidad*. Todo ello muestra la complejidad de la interrelación de los actores que determinan la política lingüística en general y la relativa a las lenguas extranjeras en particular, entre los que debemos situar las decisiones del Estado nacional en forma de legislación lingüística escolar, nacional e internacional, los gobiernos provinciales, que a veces tienen su normativa escolar propia, los gobiernos de terceros países y las organizaciones de la sociedad civil y, por supuesto, la población, que secunda de diversas maneras las representaciones sociolingüísticas y actúa exigiendo la enseñanza de determinadas lenguas.

En síntesis, la actual situación de la enseñanza escolar de las lenguas extranjeras en las escuelas públicas está marcada por la primacía del inglés, pero al mismo tiempo por la presencia, aunque cada vez más reducida, de otras lenguas, sea por tradición, sea por innovación, pero por ahora con escaso cumplimiento de la enseñanza de al menos una lengua extranjera en la escuela primaria y de la oferta curricular de portugués. La enseñanza de las lenguas extranjeras que hemos tratado y de otras (armenio, coreano, hebreo, japonés, etc.) se concreta en escuelas privadas, en las que esa enseñanza suele incluir no solo el nivel primario sino incluso el inicial, lo cual no significa que los descendientes no estén crecientemente castellanizados.

La intervención de tantos factores distintos vuelve más complejo aún *predecir* la eficacia de las iniciativas político-lingüísticas. En el actual estado de nuestros estudios solo podemos aventurar algunos desarrollos sin tener en cuenta eventuales cambios profundos en la situación mundial: que en los

próximos años se irá extendiendo la enseñanza de las lenguas extranjeras a todas las escuelas primarias con el inglés como lengua privilegiada; que un eventual avance del portugués dependerá de la índole de las relaciones de Brasil con los países hispanohablantes; que la probable continuidad de la defensa del plurilingüismo y la interculturalidad podría favorecer la enseñanza de algunas lenguas amerindias en las zonas en que presenten vitalidad, pero menos a las lenguas europeas fuera del inglés y el portugués. Las últimas evoluciones económicas también podrían generar un incremento en la difusión del chino.

Referencias

ARROSSI, F. Las políticas lingüísticas en los territorios argentino y brasileño: rastreo de pares lingüísticos en tensión. In: ARNOUX, E. y BEIN, R. (comps.): **La regulación política de las prácticas lingüísticas**. Buenos Aires: EUDEBA, p. 125-155, 2010.

BEIN, R. Los meandros de la política lingüística argentina con relación a las lenguas extranjeras en las leyes generales de educación. In: ARNOUX, E. y BEIN, R. (comps.): **La regulación política de las prácticas lingüísticas**. Buenos Aires: EUDEBA, p.307-328, 2010.

BEIN, R. Aspectos lingüísticos de las minorías de origen alemán: mantenimiento, hibridación y cambio de lengua. In: **Estudios Migratorios Latinoamericanos**, Año 25, n. 70, p. 23-35, 2011.

BEIN, R. **La política lingüística argentina con relación a las lenguas extranjeras a partir de 1993**. Wien: Universität Wien, 2012. Disponible en: http://othes.univie.ac.at/18168/1/2012-02-01_0868071.pdf. Acceso en: 15 mar 2016.

BEIN, R. “¿Qué idiomas te desagradan? ¿Por qué?” Análisis de las representaciones de lenguas en encuestas realizadas a adolescentes argentinos. **Quaderna**, Paris, n. 5, mai. 2021. Disponible en: https://quaderna.org/wp-content/uploads/2021/05/Bein_Que%CC%81-idiomas-te-desagradan.pdf. Acceso en: 30 may. 2021.

BOURDIEU, P. Ce que parler veut dire. **Le français aujourd’hui**, 41, p.4-20, 1978. Versión en español: Cuestiones de sociología. Madrid: Istmo, 2000.

CÉLINE, L.-F. **Voyage au bout de la nuit**. Paris: Gallimard, 2008.

CORTÉS CONDE, F. **Los angloargentinos en Buenos Aires**: lengua, identidad y nación antes y después de Malvinas. Buenos Aires: Biblos, 2007.

DIRECCIÓN NACIONAL DE MIGRACIONES. **Inmigración 1857-1920**. Disponible en: <http://www.migraciones.gov.ar/pdf/museo/inmigracion1857-1920.pdf>. Acceso en: 24 ago. 2021.

FONTANELLA DE WEINBERG, B. Lenguas inmigratorias. **Signo & Señal**, Buenos Aires, n. 6, p. 437-457, 1996.

GONZÁLEZ LUTIER, M. La Comisión de Investigación de las Actividades Antiargentinas: el caso de la Goethe Schule, 1938-1942. In: ROHLAND DE LANGBEHN, R. (ed.). **Cuadernos del Archivo**, Londres/Potsdam, v. 3, n. 5/6, p. 98-110, 2019.

GUGENBERGER, E. Aculturación e hibrididad lingüísticas en la migración: Propuesta de un modelo teórico-analítico para la lingüística de la migración. **Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana**, Berlín/Zúrich/Heidelberg, v. 5, n.2, p. 21-45, out. 2007.

GUIMARÃES, E. Política de línguas na linguística brasileira. Da Abertura dos Cursos de Letras ao Estruturalismo. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007. P. 63-82.

GUTIÉRREZ, G.; JONES, V. N. Mantenimiento y cambio del galés en Chubut. Incidencia de la variable 'Hábitat'. In: VIRKEL, A. E. (comp.). **Patagonia: Contacto de lenguas y culturas**. Patagonia: Universidad Nacional de la Patagonia,

2008. p. 81-109.

KELZ, R. El teatro y la concepción de lo nacional: El 'Deutsches Theater' (Ney-Bühne). **Estudios migratorios latinoamericanos**, Buenos Aires, n. 70, p. 177-194, 2011.

KREMELITZ, G. Argentinische Impressionen. **Quo Vadis Romania?** Viena, n. 9, p. 54-69, 1997.

NAÓN, M. R. de M. Notas sobre la inmigración y la agricultura en la Argentina. **Lecciones y Ensayos**, Buenos Aires, n. 33, p. 175-190, 1966. Disponible en: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/lye/revistas/lecciones_y_ensayos_nro_0033.pdf. Acceso en: 08 dic. 2023.

PATAT, A. **L'italiano in Argentina**. Perugia: Guerra Edizioni. Centro di Eccellenza, Università per Stranieri di Siena, 2004.

QUEVEDO, L. A.; BACMAN, R. **Sistema Nacional de Consumos Culturales – Tercer Libro**. Buenos Aires: Secretaría de Medios de Comunicación – Jefatura de Gabinete de Ministros – Presidencia de la Nación, 2006.

ROHLAND DE LANGBEHN, R. El proyecto de un catálogo de libros en alemán editados en la Argentina. In: KREMELITZ, G.; BORN, J. (ed.). **Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina**. Wien: Ed. Praesens, 2004. P. 123-132.

ROJAS, R. **La restauración nacionalista**. Buenos Aires: Peña Lillo, 1909.

ROSSI LANDI, F. **El lenguaje como trabajo y como mercado**. Caracas: Monte Ávila Editores, 1970. [orig. *Il linguaggio come lavoro e come mercato*. Milán: Bompiani, 1968].

SARTORI, M. F. **Políticas en torno de una lengua de inmi-**

gración: el caso del putonghua en la ciudad de Buenos Aires. 2020. 269 p. Tesis (Doctorado en Lingüística) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2020.

STEWART, W. A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism. In: FISHMAN, J. A. (ed.). **Readings in the Sociology of Language**. Paris: The Hague/Mouton de Gruyter, 1968. p. 530-545.

VARELA, L. **La politique linguistique extérieure de la France et ses effets en Argentine:** contribution à une théorie de la politique linguistique. 2006. Thèse (Doctorat public par Pierre Encrevé) – École de Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, 2006.

Corpus legal citado

ARGENTINA. **Ley n.º 1420, del 08 de julio de 1884.** Ley de Educación Común. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/normas/5421.pdf>. Acceso en: 13 ene. 2012.

ARGENTINA. **Tercer Censo Nacional.** Buenos Aires, 1916. Disponible en: <http://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/Estadistica/censos/C1914-T2.pdf>. Acceso: 07 mar. 2022.

ARGENTINA. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública – Departamento de Instrucción Pública. **Planes de Estudios para colegios nacionales, liceos de señoritas, escuelas normales, escuelas nacionales de comercio y escuelas industriales.** Informe de la Inspección General de Enseñanza y Decreto del Poder Ejecutivo, Buenos Aires, 1941.

ARGENTINA. **Ley n.º 26.206, del 14 de diciembre de 2006.** Ley de Educación Nacional. Disponible en: <https://www.>

argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58a-c89392ea4c.pdf. Acceso en: 11 set. 2018.

ARGENTINA. **Ley n.º 26.468, del 12 de enero de 2009.** Incluye la enseñanza del idioma portugués en las escuelas secundarias a nivel nacional. Disponible en: <http://www.senado.gov.ar/web/proyectos/numexpe.php>. Acceso en: 24 set. 2011.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución CFE n.º 137, del 22 de junio de 2011.** Orientaciones de la Educación Secundaria. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/normas/15179.pdf>. Acceso en: 19 nov. 2015.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios – Lenguas Extranjeras. 2012.** Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/132577/nap-lenguas-extranjeras-educacion-primaria-y-secundaria/download/inline>. Acceso en: 20 ago. 2019.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Resolución n.º 2385, del 09 de septiembre de 2015.** Dispone sobre las lenguas de tesis de maestría y doctorado. Disponible en: <https://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/ResME2385-15.pdf>. Acceso en: 20 jul. 2018.

CARLOS III. Real Cédula para que en los Reinos de las Indias se destierren los diferentes idiomas de que se usa, y sólo se hable el Castellano. Aranjuez, 10 mayo 1770. In: KONETZKE, R. **Colección de documentos para la Historia de la formación social de Hispanoamérica, 1493-1810.** Madrid, Instituto Jaime Balmes, 1953.

FELIPE II. Real Cédula del 3 de julio de 1596. In: ROSENBLAT, A. **La hispanización de América: el castellano y las lenguas indígenas desde 1492, separata de Presente y fu-**

turo de la lengua Española. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica, 1964. p. 208. Tomo II.

PROTOCOLO DE OURO PRETO. 1994. Disponible en: <https://www.rau.edu.uy/mercosur/opretosp.htm>. Acceso en: 07 dic. 2019.

O lugar das línguas estrangeiras em periódicos de programas de pós-graduação na área de linguística: um estudo de caso

Andrea Silva Ponte (UFPB)
Rafael Eduardo Santana de Sousa (UFPB)
Eduardo Ferreira Silva (UFPB)

Introdução¹

Ao longo das últimas quatro décadas, a internacionalização vem se configurando como uma das principais forças que agem sobre o Ensino Superior. Neste contexto, há uma crescente preocupação das universidades com sua posição no cenário internacional (Knight, 2020), onde critérios e certificações são determinados por países hegemônicos, enquanto países periféricos se esforçam por entrar nos prestigiosos círculos de avaliação e acreditação da produção científica, se alinhando a preceitos que geralmente lhes são alheios. É o que ocorre,

¹ O presente trabalho teve sua versão preliminar elaborada por Eduardo Ferreira Silva e Rafael Eduardo Santana de Sousa, apresentada no I Congresso Nordestino de Linguística Aplicada - CONELA (2020) e publicada em seus anais.

por exemplo, com universidades da América Latina que, ao tentar se encaixar em padrões europeus e norte-americanos, muitas vezes desconsideram contextos locais, e acabam por se submeter ao que Leite e Genro (2012) classificam como um novo imperialismo, mais sutil e nem sempre visível, com o fim de alcançar melhores posições nos rankings internacionais de qualidade da Educação Superior.

No Brasil, os esforços por definir estratégias e objetivos institucionais com vias à internacionalização ainda é algo recente (Neves; Barbosa, 2020). Indubitavelmente, um dos grandes entraves aos desejos das nossas universidades nesse processo está precisamente em questões linguísticas, posto que os alunos brasileiros ingressam no Ensino Superior sem domínio de uma língua estrangeira (Andrade, 2018).

O lugar das línguas estrangeiras (LE) na produção e circulação de conhecimento, bem como no processo de internacionalização das universidades, ainda é pouco conhecido (Finardi; França, 2016). Neste sentido, este capítulo trata de contribuir de algum modo com a análise e reflexão acerca da participação das línguas na produção e divulgação científica.

Para tanto, mapeamos as publicações do período compreendido entre 2010 e 2020 dos periódicos vinculados aos programas de pós-graduação (PPGs) na área de Linguística com notas 6 e 7 das universidades públicas, com o fim de observar a frequência e incidência de artigos publicados em português e em línguas estrangeiras. A discussão a partir dos dados coletados se dá, por um lado, considerando reflexões de autores que abordam, de diferentes formas, o monolinguismo científico, como Arnoux (2014) e Oliveira (2020). Por outro lado, procuramos situar a análise no campo das ideologias linguísticas (Woolard, 2012; Del Valle, 2007).

Vivemos, na atualidade, uma tendência de incremento no monolinguismo de inglês na produção e circulação científica, com reflexos palpáveis no Ensino Superior. Isso ocorre maiormente no âmbito das publicações indexadas pelos sistemas internacionais de acreditação. Paralelamente, há uma extensa produção científica à margem desses sistemas. Não se trata de uma ciência “menos importante” ou de “qualidade inferior”, mas sim de produções que, por diferentes motivos, não estão dentro desse circuito que tem sido considerado “único” na divulgação científica. Esta situação enfrenta constantemente tensões e disputas, e tem seus pilares em relações de poder que estão além da educação superior ou da produção científica (Ponte et al., 2021; Ponte, 2022).

Os reflexos de tudo isso nas ideologias linguísticas (Ils) são incontestáveis. Woolard (2012) situa as ideologias linguísticas como vínculo mediador entre as formas linguísticas e as formas sociais, ou seja, não tratam somente das línguas, mas também de suas conexões com a identidade, a moralidade ou a epistemologia. Desta forma, estão em jogo noções de usos linguísticos, mas também de indivíduos, grupos e instituições sociais.

No cenário internacional da ciência, o inglês ocupa um lugar de destaque a despeito da urgência de ambientes multilíngues em processos de internacionalização, apontada por incontáveis autores. No imaginário global é preciso saber inglês, e esta posição hegemônica, aparentemente incontestável, é sustentada por ideologias linguísticas dominantes.

As Ils, enquanto representações que traduzem a relação entre língua e indivíduos, estão presentes em todos os processos que envolvem a linguagem. A conformação do *corpus* deste trabalho, por exemplo, corresponde às ideologias linguísticas de seus autores: acreditávamos que a área da Lin-

guística, graças a uma (suposta) consciência plurilíngue mais presente, seria um espaço fértil para a observação do *status* das línguas (muito variadas e com frequência significativa, de acordo com nossa hipótese inicial) no contexto da internacionalização.

Aspectos metodológicos

O percurso metodológico traçado para a seleção do *corpus* se dividiu em dois momentos: 1) acesso à Plataforma Sucupira e busca pelos PPGs em Linguística das universidades públicas que haviam recebido nota 6 e 7 na última avaliação quadrienal² da CAPES; 2) buscas nas páginas web dos referidos PPGs com o objetivo de levantar uma lista dos periódicos vinculados a eles. O conjunto de universidades selecionadas e seus respectivos programas de pós-graduação em Linguística e periódicos vinculados somam um total de 7 e 11, respectivamente, como se observa na tabela abaixo:

Tabela 1 - Panorama das universidades públicas com notas 6 e 7 e seus respectivos PPGs e periódicos.

UNIVERSIDADES	NOTA	PPG	PERIÓDICOS VINCULADOS
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	7	PPG em Estudos Linguísticos	1. Revista de Estudos da Linguagem 2. Revista Brasileira de Linguística Aplicada
Universidade Federal da Paraíba – UFPB	6	PPG em Linguística	1. ProLíngua
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	6	PPG em Linguística	1. Revista Fórum Linguístico 2. Revista Working Papers em Linguística

2 A Avaliação Quadrienal da CAPES, atualmente realizada a cada 4 anos, tem por objetivo aferir a qualidade e o funcionamento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* das universidades brasileiras. As notas se estabelecem a partir de uma escala de 1 a 7, cuja atribuição se dá a partir de conceitos (muito bom, bom, regular, fraco, insuficiente). As notas 6 e 7 são reservadas para programas de doutorado com alto padrão internacional de desempenho (produção intelectual e parcerias).

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	6	PPG em Linguística	1. Revista Linguística Rio 2. Revista Linguística
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	7	PPG em Linguística Aplicada	1. Revista Trabalhos em Linguística Aplicada
Universidade de São Paulo – USP	6	PPG em Semiótica e Linguística Geral	1. Revista Estudos Semióticos
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho ³ (Araraquara) – UNESP – ARAR	6	PPG em Linguística e Língua Portuguesa ⁴	1. ALFA: Revista de Linguística 2. CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada

Fonte: Os Autores, 2022.

Assim, para a coleta e processamento de dados identificamos os volumes das revistas e, em seguida, consultamos número a número daqueles que estavam dentro do recorte temporal de 2010-2020, a fim de realizarmos o levantamento das línguas nas quais ocorriam as publicações (artigos, entrevistas, resenhas etc.). Depois, tabulamos os dados coletados e os transferimos para gráficos, cujas descrições serão apresentadas a seguir.

Descrição do corpus

Nesta seção, descrevemos brevemente cada um dos periódicos, com ênfase nas línguas aceitas para publicação e no número de publicações nestas línguas. Para cada revista indicamos o vínculo institucional, os indexadores e as línguas em que publica. Incluímos, também, gráficos com o número de

3 O Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL da UNESP- Campus São José do Rio Preto, que possui nota 6 na última avaliação quadrienal da CAPES, não pôde entrar nesta análise posto que o site do programa não faz menção quanto à existência de periódicos vinculados a ele.

4 Referente aos periódicos vinculados a este PPG, dos quatro, dois deles, a Coleção Trilhas Linguísticas e o Caderno de Resumos - VII Seminário de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, não estavam disponíveis para consulta.

publicações em língua portuguesa (LP) e em línguas estrangeiras (LE).

Cabe mencionar ainda que esses indexadores nos quais estão inseridos os periódicos não são objeto direto de análise para este trabalho. Em uma busca rápida a algumas bases como a Scielo, LATINDEX, REDIB, EBSCO e DPL, verificamos que algumas delas exigem em seus critérios de permanência que os metadados dos trabalhos, como título, resumo e palavras-chave, estejam em língua inglesa. Também, observamos que, em sua maioria, as bases aceitam trabalhos em língua original, contanto que esses metadados estejam em outro idioma, preferencial ou, em alguns casos, obrigatoriamente em inglês.

*Revista de Estudos da Linguagem*⁵: vinculada à Faculdade de Letras e ao PPG em Estudos Linguísticos da UFMG e fundada em 1992, possui publicações trimestrais. É avaliada com Qualis⁶ B1 e faz parte de plataformas indexadas⁷ como Google Acadêmico, REDIB⁸ e Mendeley. Aceita publicações em português, inglês, francês e espanhol.

5 REVISTA de Estudos da Linguagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/index>. Acesso em: 20 jan. 2022.

6 De acordo com a Plataforma Sucupira - CAPES (2021), Qualis é um sistema em que se realizam aferimentos de qualidade acerca das publicações dos periódicos científicos vinculados aos PPGs das universidades. A classificação desses periódicos se dá a partir de uma escala, sendo A1 o nível mais elevado de qualidade, seguido por A2, A3, A4; B1, B2, B3, B4 e, contendo o peso 0, o conceito C.

7 Por causa do limite de páginas e tendo em conta o grande número de bases indexadas, neste trabalho, mencionamos apenas algumas das bases em que estes periódicos estão inseridos.

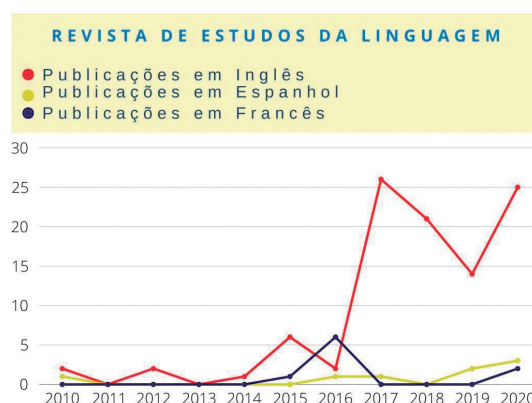
8 Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico.

Gráfico 1: Publicações em LP e LE.



Fonte: Os Autores, 2022.

Gráfico 2: Publicações em LE.



Fonte: Os Autores, 2022.

Como indica o Gráfico 1, em ambas as curvas (LP e LE) observamos um aumento nas publicações a partir de 2014 (19 publicações) e um pico em 2017 (55 em LP e 27 em LE). Em 2020, há um aumento de publicações com relação ao ano anterior (44 em LP e 30 em LE), totalizando 74.

O Gráfico 2 mostra a ocorrência de LE até 2015 (13 publicações). E, desde então, há um aumento no número de publicações em inglês, totalizando 99 ao final do período, contendo picos em 2017 e 2020, com 26 e 25 publicações, respectivamente. Já o francês possui 9 publicações, seguido do espanhol, com 8.

*Revista Brasileira de Linguística Aplicada*⁹: vinculada à Faculdade de Letras e ao PPG em Estudos Linguísticos da UFMG, possui Qualis A1 e realiza publicações trimestrais, sendo duas delas temáticas. Aceita publicações em português, inglês, espanhol e francês e seu acesso pode ser feito a partir das plataformas indexadas Scielo¹⁰, EBSCO Information Ser-

9 REVISTA Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/rbla/about>. Acesso em: 20 jan. 2022.

10 Scientific Electronic Library Online.

vice, OCLC¹¹ e WorldCat.

Gráfico 3: Publicações em LP e LE.



Fonte: Os Autores, 2022.

Gráfico 4: Publicações em LE.



Fonte: Os Autores, 2022.

O Gráfico 3 mostra que, em 2010, a curva de publicações em LE parte de um total de 7 publicações, a de LP de um total de 38. No ano seguinte, é possível constatar um aumento nas publicações em LE, 11, e um decréscimo no número de publicações em LP, 28. Seguidamente, há uma diminuição a partir de 2013 para as publicações em LP e a partir de 2014 para as de LE. Isto se mantém até 2016, com um total de 21 ocorrências em LP e 8 em LE. Em 2018, o número de publicações em LE se aproxima ao de LP, com 17 e 18, respectivamente.

No Gráfico 4, observamos que a língua inglesa se destaca dentro do escopo analisado, apresentando 4 picos, 3 ascendentes (2011, 10 ocorrências; 2013, 15 ocorrências; 2018, 15 ocorrências) e 1 descendente (2016, 16 ocorrências). O que difere das publicações em espanhol, que aparecem em 2011 e 2013 com uma publicação por ano. Apenas a partir de 2016 há uma curva ascendente no número de publicações nessa língua, encontrando um pico em 2020, com 7 publicações.

11 Online Computer Library Center.

PROLÍNGUA¹²: vinculada ao PPG em Linguística (PROLING) da UFPB, existe desde 2008. Está indexada em plataformas como LATINDEX¹³, além de ser licenciada pelo Creative Commons. Foi avaliada com o Qualis A2 na área de Letras e Linguística pela CAPES. Nas diretrizes aos autores não há indicação referente às línguas nas quais são aceitos os trabalhos.

Gráfico 5. Publicações em LP e LE.



Fonte: Os Autores, 2022.

Gráfico 6. Publicações em LE.



Fonte: Os Autores, 2022.

No Gráfico 5, vemos que as publicações em LP apresentam picos ascendentes em 2013 (27), 2015 (36) e 2019 (33), e picos descendentes em 2014 (16) e 2016 (19). Em contraposição, as LE apenas possuem publicações em 2013 (3), 2015 (2) e um sutil aumento em 2019 (2) e 2020 (3).

Sobre o Gráfico 6, observamos que as publicações em espanhol aparecem apenas em 2013 (3). Já o inglês conta com publicações em 2015 (2), 2019 (2) e 2020 (3).

Revista Fórum Linguístico¹⁴: foi fundada em 1992, está vincu-

12 PROLINGUA. PPG em Linguística. João Pessoa: UFPB. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/about>. Acesso em: 20 jan. 2022.

13 Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

14 REVISTA Fórum Linguístico. PPG em Linguística, UFSC. Florianópolis: UFSC. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/about>. Acesso em: 20 jan. 2022.

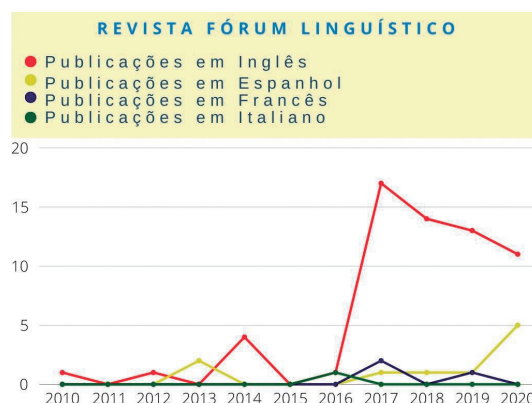
lada ao PPG em Linguística da UFSC e atualmente apresenta Qualis A2. O periódico divulga trabalhos inéditos escritos em português, inglês e espanhol. Algumas bases indexadas da qual faz parte, são: REDIB, LATINDEX, Portal de Periódicos – CAPES.

Gráfico 7. Publicações em LP e LE.



Fonte: Os Autores, 2022.

Gráfico 8. Publicações em LE.



Fonte: Os Autores, 2022.

No Gráfico 7, evidenciamos um aumento progressivo na curva de publicações em LP, apresentando um pico em 2017 (67). Em 2018 apresentou uma diminuição neste número, somando 40 publicações. Já a curva de ocorrências em LE mostra pouco ou nenhuma publicação até 2017 (20) e se mantém relativamente neste patamar com 15, 15 e 16 publicações em 2018, 2019 e 2020, respectivamente.

No Gráfico 8, observamos que as publicações em LE até 2017 são poucas. Em 2010 e 2012, houve 1 publicação em inglês, 2 em espanhol em 2013 e 4 em inglês em 2014. Em 2016, 1 publicação em italiano e 1 em inglês. E só em 2017 temos um aumento nas LE identificadas, com 17 publicações em inglês, 1 espanhol e 2 em francês. De forma geral, a língua inglesa mantém destaque entre as LE identificadas.

*Working Papers em Linguística Aplicada*¹⁵: fundada em 1997 e vinculada ao PPG em Linguística da UFSC, apresenta Qualis B1 e os trabalhos submetidos podem estar nas seguintes línguas: português, inglês e espanhol. Está indexada em algumas bases como a DLP¹⁶ e EZB¹⁷.

Gráfico 9. Publicações em LP e LE.



Fonte: Os Autores, 2022.

Gráfico 10. Publicações por LE.



Fonte: Os Autores, 2022.

Como podemos ver no Gráfico 9, a curva de publicações em LE apenas possui registros em 2014, 2015 (1 publicação por ano, ambas em inglês), 2019 (2 publicações em inglês e 1 em espanhol) e em 2020 (2 publicações em inglês). Isto também se reflete no Gráfico 10.

Já a curva das publicações em LP apresenta picos ascendentes em 2010, 2013 e 2015, com 21 publicações cada ano; 2017 com 24 publicações e em 2020, 23 publicações. A revista também apresenta um pico descendente, em 2019, com 15 publicações.

15 *WORKING Papers em Linguística Aplicada*. Florianópolis: PPG em Linguística, UFSC. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/about>. Acesso em: 20 jan. 2022.

16 ¿Dónde lo publico?

17 Elektronische Zeitschriftenbibliothek (Electronic Journals Library).

Revista Linguística Rio¹⁸: criada em 2014¹⁹ e organizada pelos discentes do PPG em Linguística da UFRJ, possui Qualis B3 e aceita publicações em português e inglês. Além das publicações regulares, este periódico promove entrevistas e divulga trabalhos científicos por meio do canal LingTube. É indexado em bases como LATINDEX, Sumários de Revistas Brasileiras e Google Acadêmico.

Gráfico 11. Publicações em LP e LE.



Fonte: Os Autores, 2022.

Gráfico 12. Publicações por LE.



Fonte: Os Autores, 2022.

O Gráfico 11 mostra os destaques da curva de publicações em LP, que são em 2015 (11), 2017 (9) e 2020 (11). Não houve publicações em 2019. Quanto às LE, a única identificada é a inglesa, conforme Gráfico 12, que possui publicações em 2016, 2018 e 2020, com uma ocorrência para cada ano.

Revista Linguística²⁰: criada em 2005, também pertencente ao PPG em Linguística da UFRJ. É avaliada com Qualis B1 e apresenta publicações quadrimestrais. Aceita trabalhos es-

18 REVISTA Linguística Rio. Rio de Janeiro: UFRJ. Disponível em: <https://sumarios.org/revista/revista-lingu%C3%ADstica-rio>. Acesso em: 15 jan. 2022.

19 Por haver sido criada apenas neste ano, o escopo de análise desta revista disposto nos gráficos é menor, contudo, não é algo que acreditamos que interfira na interpretação geral do nosso corpus.

20 REVISTA Linguística. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Linguística, UFRJ. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/about>. Acesso em: 20 jan. 2022.

critos em português, inglês, francês e espanhol. É membro da Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC BRASIL) e da Agência Crossref e está indexada na LATINDEX, Sumários de Revistas Brasileiras, MLA²¹ e Sherpa Romeo.

Gráfico 13. Publicações em LP e LE.



Fonte: Os Autores, 2022.

Gráfico 14. Publicações por LE.



Fonte: Os Autores, 2022.

No Gráfico 13, a curva de publicações em LP mostra um gradativo aumento em seus números, até que em 2020 evidencia um grande pico ascendente, com um total de 60 publicações. Já a curva de publicações em LE possui uma ascensão até 2017, que é seu pico, com 20 publicações. Em 2018, há uma expressiva diminuição, com apenas 7 publicações. Em 2019 e 2020, há um aumento, com 18 e 17 publicações, respectivamente.

No Gráfico 14, temos, proeminentemente, a língua inglesa em destaque, com picos ascendentes em 2011 (7), 2014 (11), 2017 (19) e 2020 (17); bem como a língua francesa, com ocorrências apenas em 2014 (1) e 2015 (1). E a língua espanhola, que registra publicações em 2017 (1) e 2019 (4).

*Revista de Trabalhos em Linguística Aplicada*²²: fundada em

21 Modern Language Association Directory of Periodicals.

22 REVISTA de Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas: PPG em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla>. Acesso em: 20 jan. 2022.

1983 e vinculada ao PPG em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp – IEL UNICAMP, o periódico possui Qualis A1, é membro de órgãos como a Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC BRASIL), a Agência Crossref e a Coriniana – Rede Brasileira de Serviços de Preservação Digital, e está indexada em bases como: CSA²³, LATINDEX, LLBAD²⁴, PKP²⁵ e Scielo.

Gráfico 15. Publicações em LP e LE.



Fonte: Os Autores, 2022.

Gráfico 16. Publicações por LE.



Fonte: Os Autores, 2022.

No Gráfico 15, a curva de publicações em LP parte em 2010 de um total de 27 e alcança um pico em 2012, com 36 publicações e, em 2013, sofre uma diminuição, totalizando 16. Nos anos seguintes, chama a atenção uma curva ascendente, que em 2018 soma 52 publicações.

A curva de publicações em LE expressava um valor ínfimo até 2012, com apenas uma publicação para 2010, 2011 e 2012, todas em espanhol, como percebemos no Gráfico 16. Apresentou um relativo aumento a partir de 2013, com pico em 2016 (6 em inglês, 2 em espanhol e 1 em italiano) e um decréscimo em 2017 (3 em inglês e 2 em espanhol). Após isso, vemos uma

23 Sociological Abstracts.

24 Linguistics and Language Behavior Abstracts Database.

25 Public Knowledge Project.

curva ascendente nos números, cujo índice mais evidente é o de 2020, com 49 publicações: 39 em inglês, 8 em espanhol, 1 em francês e 1 em italiano.

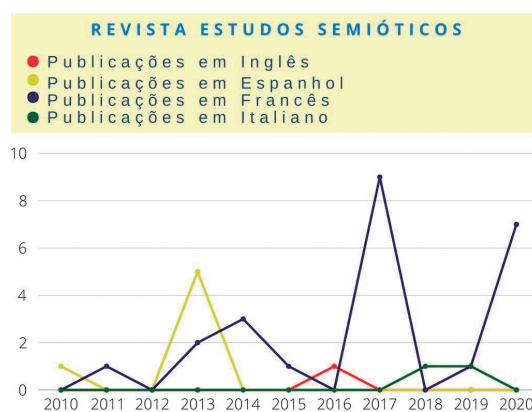
*Revista Estudos Semióticos*²⁶: criada em 2005, com Qualis B1, o periódico publica quadrimestralmente online e está vinculado ao PPG em Semiótica e Linguística Geral da USP. Aceita publicações em português, francês, inglês, espanhol e italiano. Está indexado em bases como: Google Acadêmico, KOAR²⁷, JULKAISUFOORUMI – *Publication Forum*.

Gráfico 17. Publicações em LP e LE.



Fonte: Os Autores, 2022.

Gráfico 18. Publicações por LE.



Fonte: Os Autores, 2022.

No Gráfico 17, percebemos que as publicações em LP de 2010 até 2014 assinalam uma curva decrescente, que parte de 25 para 15. No ano seguinte, 2015, vemos um considerável aumento, com 26 publicações. Em 2016, há, novamente, uma diminuição nos números, com um total de 19. Nos anos seguintes, até 2019, mais um pico, com 48 publicações em LP. Em 2020, o número de publicações soma 23, uma baixa de mais de 50% se comparado ao ano anterior.

Já no Gráfico 18, constatamos que em 2010 e 2011 há respecti-

26 ESTUDOS Semióticos. PPG em Semiótica e Linguística Geral. São Paulo: FFLCH-USP. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse>. Acesso em: 20 jan. 2022.

27 Korean Open Access Platform for Researchers.

vamente uma publicação em espanhol e uma em francês. Em 2012 não há publicações. Em 2013 houve um aumento, com 7 publicações, sendo 5 em espanhol e 2 em francês. Os números mostram uma tendência de queda, sendo em 2014 e 2015 com 3 e 1 publicação em francês, respectivamente; e 1 em inglês em 2016. Em 2017, observamos um novo aumento, com 9 publicações em francês. Nos anos 2018 e 2019, ocorrem publicações em italiano (1 por ano). O período é finalizado, em 2020, com 7 publicações em língua francesa e com indicação de aumento.

*ALFA: Revista de Linguística*²⁸: vinculada ao PPG em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP-Araraquara, possui fluxo contínuo de publicações online e bilíngues e sua avaliação Qualis é A1. Aceita trabalhos em espanhol, francês, inglês e italiano. Com relação às publicações bilíngues, o inglês é, obrigatoriamente, a língua da segunda versão. São algumas de suas bases indexadas: ROAD²⁹, Portal de Periódicos – CAPES e Latin America & Iberia Database.

Gráfico 19. Publicações em LP e LE.



Fonte: Os Autores, 2022.

Gráfico 20. Publicações por LE.



Fonte: Os Autores, 2022.

A curva de publicações em LP, no Gráfico 19, mostra que as

28 ALFA: Revista de Linguística. São Paulo: UNESP. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/about>. Acesso em: 20 jan. 2022.

29 Directory of Open Access Scholarly Resources.

publicações até 2012 apresentaram um considerável aumento de 2010 (19) para 2012 (40); e logo uma diminuição em 2013 (24). Enquanto isso, a curva de publicações em LE, até 2014, se mantém com poucas oscilações: em 2010 (5), 2011 (1), 2012 (2) e 2013 (3).

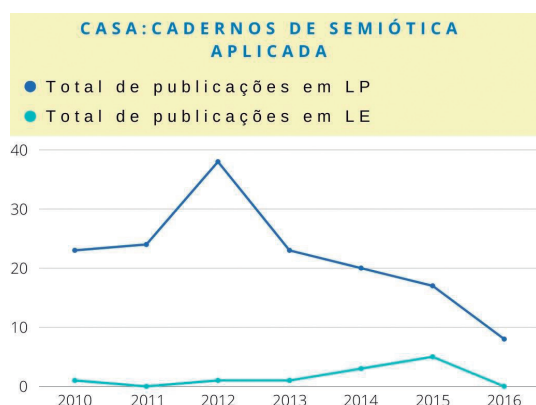
Destacamos que a partir de 2015 a curva de publicações em LE supera a de publicações em LP (27 ocorrências em LE e 21 em LP), isto acontece porque neste ano todas as publicações passam a ser bilíngues, tendo a língua inglesa impreterivelmente como segunda língua. Assim, de 2015 a 2020, a média de publicações em LE representa $\cong 54,68\%$ do total de publicações do periódico. Há poucas publicações em espanhol, com pouco mais de 1 publicação por ano ($\cong 1,27/\text{ano}$); enquanto o francês possui publicações somente em 2010 (3), 2013 e 2014, uma para cada ano e em 2015 (2).

CASA: *Cadernos de Semiótica Aplicada*^{30 31}: fundada em 2003 e também vinculada ao PPG em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP-Araraquara, a revista tem avaliação Qualis A2 e publica semestralmente. Aceita trabalhos em português, espanhol, francês, italiano e inglês. O periódico está indexado em bases como: LATINDEX, LivRe!, MLA, REDIB e WorldCat, além de ser filiado à Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC BRASIL) e ao CrossRef.

30 Há registro de publicações, tanto em LP quanto em LE somente até 2016, refletindo, assim, no escopo de análise desta revista disposto nos gráficos. Contudo, não é algo que acreditamos que interfira na interpretação geral do nosso corpus.

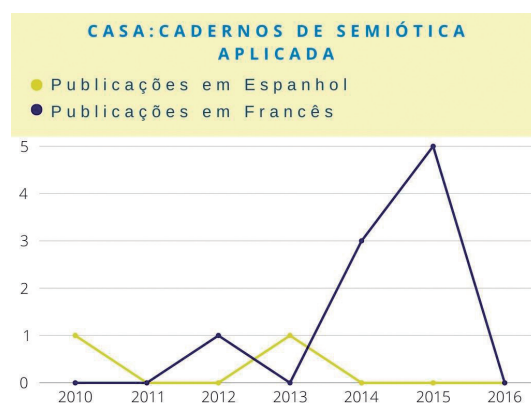
31 CASA: *Cadernos de Semiótica Aplicada*. São Paulo: UNESP. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/about>. Acesso em: 18 jan. 2022.

Gráfico 21. Publicações em LP e LE.



Fonte: Os Autores, 2022.

Gráfico 22. Publicações por LE.



Fonte: Os Autores, 2022.

No Gráfico 21, a curva de publicações em LP parte de um total de 23, em 2010, e atinge o primeiro pico em 2012 (38). Nos anos que se seguem, evidenciamos uma curva descendente nessas publicações, com a primeira diminuição em 2013 (23), seguida de 2014 (20), 2015 (17) até chegar ao último ano, 2016 (8). Já a curva de publicações em LE mostra uma maior ocorrência em 2015 (5) e, no ano anterior, 3. Os demais anos possuem nenhuma ou apenas uma publicação cada um.

Dentre os idiomas identificados, o francês se sobressai, pois apresentou picos em 2012 (1), 2014 (3) e 2015 (5), respectivamente. Por fim, o espanhol apareceu apenas duas vezes dentro do recorte temporal com 1 publicação em 2010 e outra em 2013. Em 2015, tivemos o último ano de registro de publicações em LE.

Discussão

O quantitativo geral das publicações em LP e LE foi de 3.625. Neste total há 782 ocorrências em LE, representando $\cong 21,57\%$ do total. A língua inglesa possui a maior parte deste percentual de publicações em LE, com $\cong 79,54\%$ (622 publicações). Em segundo lugar, aparece o espanhol, com $\cong 12,8\%$ (100 publicações), seguido pelo francês com $\cong 7,03\%$ (55 publicações)

e pelo italiano com $\cong 0,64\%$ (5 publicações). Há um total de 2.843 publicações em LP, ou seja, $\cong 78,43\%$ do quantitativo geral.

Como foi possível observar nos gráficos apresentados e nos números expressos, há uma proposta plurilíngue nos periódicos analisados – que aceitam contribuições em línguas estrangeiras –, mas, na prática, o destaque está nas publicações em língua portuguesa que são, sem dúvida, maioria. Em quase todos os periódicos analisados, foi possível constatar a presença de pelo menos duas LE, sendo que o inglês ocupa um lugar de protagonismo, seguido pelo espanhol, francês e italiano. A revista “Estudos Semióticos”, da USP, é a única em que o inglês não foi a LE com maior número de publicações, mas sim o francês.

Na análise preliminar que deu origem a este trabalho, Sousa e Silva (2020) já apontavam para o prestígio da língua inglesa nas publicações como reflexo do *status* desta língua no meio acadêmico. Cabe frisar que, se olharmos para o quantitativo geral das línguas estrangeiras, o inglês e as demais línguas têm uma frequência ainda muito discreta. No entanto, dentro do universo dos $\cong 21,57\%$ de contribuições em línguas estrangeiras, o inglês se destaca. Neste destaque, é possível detectar representações que situam o inglês como “a” língua da divulgação científica, sustentadas por ideologias linguísticas que circulam nos meios hegemônicos da indexação internacional da ciência. No caso dos periódicos analisados, a “supremacia” do inglês parece situar-se mais no campo do desejo do que no campo da prática. Um exemplo é a revista “*Working Papers em Linguística*”, da UFSC, que a despeito do nome em inglês publicou, no escopo temporal analisado, menos de uma dezena de trabalhos nesta língua. Poderíamos nos perguntar, então, por que um periódico brasileiro, que

publica majoritariamente em português, em uma universidade brasileira, opta por um nome em inglês. Para responder a isso, é preciso considerar o poder naturalizador das ideologias linguísticas.

[...] las ideologías lingüísticas son sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas. Aunque pertenecen al ámbito de las ideas y se pueden concebir como marcos cognitivos que ligan coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo, (Van Dijk, 1995) también hay que señalar que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas, de entre las cuales presentan para nosotros interés especial las que exhiben un alto grado de institucionalización (Del Valle, 2007, p. 19-20).

Observamos, assim, que as ideologias, enquanto sistemas de representação que de alguma forma encobrem processos sociais e legitimam a ordem social, são as responsáveis por esta naturalização do lugar ocupado pela língua inglesa no âmbito da ciência e da educação superior. Por meio das ideologias linguísticas, podemos analisar a especificidade cultural e histórica de diferentes conceitos, valores e pensamentos sobre a língua. No caso do inglês, esta análise nos remete a sua ascensão à língua franca mundial: do ponto de vista histórico, o legado colonial, a expansão do capitalismo e a configuração mundial pós II Guerra Mundial conformam o contexto que nos leva a entender essa hegemonia linguística.

Ainda com relação aos dados coletados, é possível observar que a nota da avaliação quadrienal da CAPES que os PPGs receberam exerceu pouca influência sobre o número final de publicações em LE, como apontado na análise preliminar de Sousa e Silva (2020). Os periódicos vinculados aos programas de excelência com nota 7, como o da UFMG e o da UNICAMP, não refletiram nossa hipótese inicial de que publicariam mais em LE.

Paralelamente, buscamos os Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), as Resoluções de Política de Internacionalização e as Resoluções de Política Linguística das universidades dos PPGs analisados, com o intuito de compreender melhor alguns dos dispositivos que movem os periódicos deste corpus. Em todas as resoluções e PDIs verificados, se expressa o desejo de promover uma consciência multilíngue no âmbito acadêmico, com objetivos a serem alcançados e estratégias bem delimitadas. Há universidades como a UFPB e a UFRJ que não mencionam em seus documentos línguas estrangeiras específicas: pregam o plurilinguismo e a cooperação internacional. Não obstante, universidades como UFMG, UNICAMP e USP, por exemplo, defendem em seus documentos a valorização da diversidade linguística e cultural e o acesso ao maior número de línguas estrangeiras; mas, em outros momentos, apontam o que parecem ser suas prioridades de modo mais específico, e então surge explicitamente o ensino-aprendizado de inglês em todos os âmbitos da instituição (UFMG, 2019; UNICAMP, 2016; USP, 2012).

É importante observar que nosso *corpus* não reflete o que se pratica em todos os PPGs das universidades analisadas, já que nosso recorte considera somente os PPGs em Linguística e seus periódicos. Ainda assim, trata-se de um espaço em que se verificam divergências ao que declaram os documentos oficiais das universidades.

Oliveira (2020), ao tratar de pós-monolinguismo e internacionalização, expõe algumas questões referentes à produção científica brasileira. Comenta um trabalho realizado em 2017 cujo *corpus* era constituído por mais de 160.000 artigos em várias áreas da Scielo. Na ocasião, verificou que apenas as áreas de Saúde e Biologia foram as que publicaram mais em inglês do que em português. No que se refere à área de Ci-

ências Humanas, constatou que aproximadamente 80% dos artigos são em português, 16% em inglês e 4% em espanhol, o que expressa, assim, um monolinguismo majoritariamente em português da produção científica do Brasil, como corroboram os dados coletados nesta análise.

Considerações finais

É preciso discutir o lugar de prestígio ocupado pelo inglês em nossa produção científica. Trata-se de uma discussão que se justifica mais pelo significado deste lugar do que por uma incidência numérica. Observamos em nosso *corpus* um total de 78,43% de artigos publicados em português e de 21,57% em línguas estrangeiras. Portanto, um possível monolinguismo em inglês ou em outra língua estrangeira na elaboração e divulgação de artigos na área de Linguística fica descartado. No entanto, entre os 782 artigos publicados em LE no período de 2010 a 2020, 622 estão em inglês, o que indica que neste pequeno universo o inglês se destaca.

Constatamos, assim, que a produção de artigos ocorre majoritariamente em português, o que apresenta vantagens. Por um lado, sabe-se que ao produzir em sua própria língua, o autor de um artigo pode lançar mão de todo um arcabouço teórico discursivo que nem sempre domina em língua estrangeira. Arnoux (2014) afirma que, ao adotar a própria língua, o pesquisador pode explorar mais profundamente suas intuições, pode contar com toda a sua capacidade argumentativa, pode pôr em prática maneiras próprias de investigar, conceituar, organizar e interpretar. A autora afirma ainda que a pesquisa expressa em uma língua que não a própria, cuja intenção é uma suposta universalidade, limita a capacidade inovadora do autor e o obriga a adotar formulações que lhe são alheias, o que levará a uma “ciência conservadora”: o

monopólio linguístico da produção científica atenta contra a inovação científica.

Por outro lado, no âmbito da internacionalização da ciência e do Ensino Superior, tão caro às universidades brasileiras nos últimos tempos, a adoção de uma língua local é também apontada como uma vantagem: “[...] internacionalizar-se com a língua própria significa agregar valor ao processo de internacionalização, inserir-se como agente e não como cliente subordinado nos processos bi e multilaterais” (Oliveira, 2020). Além disso, o espaço da internacionalização requer ambientes multilíngues, e a tendência ao monolinguismo em inglês vem sendo apontada por inúmeros autores como um problema.

Apesar de tudo isso, a ideologia linguística do inglês como “a” língua da ciência, circula e impacta percepções e ações nas universidades. A crença de que um artigo científico será mais lido, acessado e citado se estiver em inglês guia práticas impostas por sistemas internacionais de acreditação e avaliação e é aceita de forma muito estendida. Mais do que combater a frequência e a incidência do inglês em si, é preciso promover uma reorientação que nos leve não a abandonar o inglês ou qualquer outra língua, mas a redimensionar a importância do português e também das línguas estrangeiras no Ensino Superior e na produção científica brasileira.

A análise de ideologias linguísticas é fundamental para o entendimento de processos de política e planejamento linguístico, já que estes, como sabemos, não são independentes e estão sempre atrelados a outras políticas, outros interesses, outras ideologias. Vale a pena refletir sobre a aceitação e adoção de parâmetros que muitas vezes nos são alheios e que promovem representações tão distantes das realidades e das demandas de nosso sistema de educação superior. Talvez assim

possamos redimensionar o *status* das línguas, talvez assim seja possível traçar rumos que conduzam ao fortalecimento de nossas línguas no âmbito da produção científica no Brasil e na América Latina.

Referências

ANDRADE, C. S. **Políticas linguísticas e internacionalização acadêmica**: entre o status da língua inglesa e a promoção do plurilinguismo. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. 82 p. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/9947>. Acesso em: 3 jun. 2020.

ARNOUX, E. N. Minorización lingüística y diversidad: en torno al Español y al Portugués como lenguas científicas. Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística. 5. 2014. Foz do Iguaçu. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <http://dspace.unila.edu.br/123456789/3616>. Acesso em: 10 ago. 2021.

DEL VALLE, J. Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español. In: DEL VALLE, J. (org): **La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español**. Madri: Vervuert/Iberoamericana, 2007. p. 13-29.

FINARDI, K. R.; FRANÇA, C. O Inglês na Internacionalização da Produção Científica Brasileira: Evidências da Subárea de Linguagem e Linguística. **Intersecções**, Jundiaí, v. 9, n. 19, maio 2016. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1284>. Acesso em: 02 ago. 2021.

LEITE, D.; GENRO, M. E. H. Avaliação e internacionalização da educação superior: Quo vadis América Latina? **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 17, n. 3, p. 763-785, 2012.

KNIGHT, J. **Internacionalização da educação superior**:

conceitos, tendências e desafios. 2. Ed. São Leopoldo: OIKOS, 2020. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/files/Internacionaliza%C3%A7%C3%A3o%20da%20educ%20superior%20-%20JANE%20KNIGHT%20-%20e-book.pdf>. Acesso em 10 ago. 2021.

NEVES, C. E. B.; BARBOSA, M. L. O. Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 22, n. 54, p. 144-175, maio-ago. 2020.

OLIVEIRA, G. M. **Pós-monolingüismo e internacionalização**: política e planejamento linguístico para a ciência e o ensino superior em um mundo multipolar. Aula inaugural do Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade de Santa Maria, 27 out.2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-2DGQ1WxdZg>. Acesso em: 10 jun. 2021.

PONTE, A. S.; SOUSA, R. E. S. de; MEDEIROS, G. M. C. de; CARNEIRO, M. N. de S.; JORDÃO, M. H. C. O status do espanhol na pós-graduação: um estudo de caso. **Intertexto**, Uberaba, v. 14, n. 1, p. 182-202, 2021. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/4831>. Acesso em: 11 dez. 2023.

PONTE, A.S. Experiências glotopolíticas de uma universidade brasileira. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas**, Córdoba, ano 14, v. 17, p. 1-15, dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/39891> Acesso em: 11 dez 2023.

SOUSA, R. E. S.; SILVA, E. F. O Lugar das Línguas Estrangeiras nos periódicos dos Programas de Pós-Graduação em Linguística com notas 6 e 7 nas Universidades Federais. In: Congresso Nordestino de Linguística Aplicada - CONELA:

panorama dos estudos teóricos e práticos em linguística aplicada, 1., 2021, Aracaju. **Anais[...]** Aracaju: DOS AUTORES, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1YRg5GxH9Tkb6_WEb0Hp15HvDRBkrhivc/view. Acesso em: 27 jul. 2021.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2023**. Belo Horizonte, UFMG: 2018. Disponível em: <https://www.ufmg.br/pdi/2018-2023/wp-content/uploads/2019/03/PDI-revisado06032019.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

UNICAMP – Universidade de Campinas. **PLANES: Planejamento Estratégico Universidade Estadual de Campinas 2016-2020**. Pró-Reitoria de Desenvolvimento Universitário. Campinas: UNICAMP/PRDU, 2016. Disponível em: https://www.geplanes.cgu.unicamp.br/geplanes/static/planes/Planes_2016_2020.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

USP – Universidade de São Paulo. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2017 da Universidade de São Paulo**. Comissão Permanente de Avaliação. São Paulo: USP/CPA, 2012. Disponível em: <https://www6.usp.br/wp-content/uploads/PDI-VIIEncontro.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

WOOLARD, K. Las ideologías lingüísticas como un campo de investigación. In: SCHIEFFELIN, B.; WOOLARD, K.; KROSKRITY, P. **Ideologías lingüísticas: práctica y teoría**. Madrid: Ed. Catarata, 2012. P. 19-71.

Periódicos

ALFA: Revista de Linguística. São Paulo: UNESP. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/about>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada. São Paulo: UNESP. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/about>. Acesso em: 18 jan. 2022.

ESTUDOS SEMIÓTICOS. PPG em Semiótica e Linguística Geral. São Paulo: FFLCH-USP. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PROLINGUA. PPG em Linguística. João Pessoa: UFPB. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/about>. Acesso em: 20 jan. 2022.

REVISTA BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA APLICADA. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/rbla/about>. Acesso em: 20 jan. 2022.

REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/index>. Acesso em: 20 jan. 2022.

REVISTA FÓRUM LINGUÍSTICO. PPG em Linguística, UFSC. Florianópolis: UFSC. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/about>. Acesso em: 20 jan. 2022.

REVISTA LINGUÍSTICA RIO. Rio de Janeiro: UFRJ. Disponível em: <https://sumarios.org/revista/revista-lingu%C3%ADstica-rio>. Acesso em: 15 jan. 2022.

REVISTA LINGUISTICA. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Linguística, UFRJ. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/about>. Acesso em: 20 jan. 2022.

REVISTA DE TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA.

Campinas: PPG em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla>. Acesso em: 20 jan. 2022.

WORKING PAPERS EM LINGUÍSTICA APLICADA. Florianópolis: PPG em Linguística, UFSC. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/about>. Acesso em: 20 jan. 2022.

As línguas no espaço da educação superior: entre monolinguismos reais e imaginados

Andrea Silva Ponte (UFPB)

Internacionalizar: dar um caráter internacional a; difundir por várias nações¹. As acepções iniciais atribuídas a este verbo nos dicionários de português tiveram seus sentidos ampliados e potencializados nas universidades brasileiras nos últimos tempos. Apesar de não se tratar de um movimento recente – há acordos de cooperação internacional em universidades brasileiras desde as primeiras décadas do século XX – a internacionalização ganhou destaque na pauta da educação superior nos últimos anos (Ponte et al., 2021). A partir deste cenário, tratamos, no presente capítulo, de contribuir com as inúmeras pesquisas acadêmicas que abordam a relação

1 Internacionalizar. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/internacionalizar/>. Acesso em: 06 dez. 2023.

entre línguas e processos de internacionalização, por meio da análise da cultura linguística em três universidades do Nordeste do Brasil, já que acreditamos que reflexões acerca de âmbitos locais são de suma importância para atender às necessidades da internacionalização e da produção científica na América Latina.

Em novembro de 2017, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Portaria nº 220/2017, lança o Programa Institucional de Internacionalização (PrInt), responsável pela concessão de recursos financeiros que garantam “[...] o avanço institucional na internacionalização das Instituições de Ensino Superior brasileiras, resultando na competitividade e visibilidade da produção científica do país” (Brasil, 2019) para as universidades selecionadas em seus editais. Os objetivos do programa indicam que há destaque para as ações de internacionalização no âmbito dos programas de pós-graduação:

- I – Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas;
- II – Estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica **vinculadas à pós-graduação**;
- III – Ampliar as ações de apoio à internacionalização na **pós-graduação** das instituições contempladas, inclusive projetos de pesquisa em cooperação;
- IV – Promover a mobilidade de docentes e de discentes, com **ênfase em doutorandos, pós-doutorandos** e docentes, do Brasil para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a **Programas de Pós-Graduação** stricto sensu;
- V – Fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional;
- VI – Integrar outras ações de fomento da Capes ao esforço de internacionalização (Brasil, 2017, p. 20, grifo nosso).

No entanto, ainda que de forma indireta, todos as esferas da universidade, como graduação e extensão, são afetadas pelos movimentos em prol da internacionalização. Conforme Leite e Genro (2012), estes movimentos não são exclusivos do

Ensino Superior do Brasil e se mostram igualmente importantes em todos os países e regiões que desejam garantir um lugar destacado em cenários internacionais e globais da ciência e do Ensino Superior. Para a gestão destes cenários, foi criada uma rede de sistemas de avaliação e acreditação internacional que ditam os termos do que é considerado “bom” ou de “boa qualidade”. Estes termos e critérios de qualidade institucional e científica passaram a ser considerados indispensáveis para o funcionamento mundial da educação superior:

À parte de comprovar a qualidade das IES, os processos de acreditação estão a cada momento se transformando em poderosos definidores das instituições de Educação Superior e de seus currículos de graduação e do perfil que deve ter um docente ou um pesquisador. Para além da ‘simples’ qualidade, há um componente político de extraordinária importância (Leite; Genro, 2012, p. 776).

Ainda segundo as autoras, argumenta-se que uma poderosa rede de agências do capitalismo global respalda todos esses sistemas de avaliação e acreditação, nem sempre de forma visível. Na América Latina, por exemplo, a inserção do Ensino Superior nos processos avaliativos internacionais tem grande incidência sobre a forma como se vê a educação e termina privilegiando uma formação estritamente profissionalizante pautada por lógicas de mercadorização (Leite; Genro, 2012).

As relações de poder globais se evidenciam e padrões de qualidade estabelecidos por países hegemônicos se transformam em uma necessidade premente para a educação superior em todo o mundo, sendo adotados inclusive por agências de acreditação² de países periféricos, que buscam a todo custo se adequar aos modelos hegemônicos e assim garantir uma boa posição nos rankings que medem o conhecimento produzido

2 Para uma maior compreensão do papel e do funcionamento das agências de acreditação, consultar Leite e Genro (2012).

por um país. Ao fazer isso, as instituições ignoram sua realidade, seu contexto e suas práticas locais, o que gera uma internacionalização passiva (Lima; Maranhão, 2009 *apud* Finardi; Guimarães; Mendes, 2019), com graves consequências. Essa adoção de padrões de qualidade que de fato nos são alheios, sem as adaptações necessárias às necessidades locais, por um lado, gera um desequilíbrio na mobilidade acadêmica global: alimenta a ideia de que o Norte produz conhecimento e o Sul consome conhecimento, o que, conseqüentemente, leva alunos de países periféricos a procurarem os países centrais, e não o contrário. Por outro lado, a internacionalização passiva dá espaço para uma mercantilização do Ensino Superior em que empresas privadas exploram seu potencial lucrativo (Finardi; Guimarães; Mendes, 2019). Tudo isso tem um impacto significativo sobre as línguas.

Os sistemas universitários são basicamente monolíngues, desta forma, o sistema universitário do Brasil é monolíngue em português, o dos Estados Unidos, em inglês, o da Rússia, em russo e assim sucessivamente (Oliveira, 2020). Porém, a internacionalização exige o multilinguismo, o que coloca a capacitação linguística das comunidades acadêmicas em pauta. Apesar desta clara necessidade que aponta para o multilinguismo, inúmeros estudos apontam que há, por outro lado, uma tendência pelo monolingüismo em inglês na produção e no intercâmbio científico, sobretudo em publicações indexadas pelos poderosos sistemas de avaliação e acreditação que mencionamos nos parágrafos anteriores (Ponte *et al.*, 2021).

No decorrer do século XX, a comunidade científica internacional passou de um modelo plurilíngue – já bem delimitado e relativamente equilibrado – entre o inglês, o francês e o alemão a uma posição hegemônica do inglês (Hamel, 2013).

A ascensão do inglês como língua de divulgação de pesquisas em eventos e publicações ainda é vista por muitos como um processo natural e, portanto, inevitável, e não como resultado de diferentes tensões e relações de poder. Além disso, a presença de uma única língua no campo científico pode ser muito atrativa, pois é capaz de nos proporcionar a ilusão de uma unidade mundial entre pesquisadores de todo o planeta, de diálogo e intercomunicação por meio de uma língua que goza de status de neutralidade em um mundo globalizado. Um levantamento realizado por Hamel (2013) aponta que entre os periódicos que estão nos indexadores internacionais, “[...] en 2000 [...] el 82% de las publicaciones en las ciencias sociales y las humanidades y el 90-95% de las publicaciones llamadas ciencias naturales aparecieron en inglés” (Hamel, 2013, p. 322). Não foram poucas as análises que trataram de justificar esta posição elencando supostas qualidades da língua inglesa sobre as demais. No entanto,

[...] uma língua não se torna global por causa de suas propriedades estruturais, pelo tamanho de seu vocabulário, por ser veículo de uma grande literatura do passado, ou ter sido associada a uma grande cultura ou religião [...]. Uma língua torna-se internacional por uma razão maior: o poder político de seu povo (Crystal, 1997 *apud* Ortiz, 2004, p. 8).

E este poder político está inexoravelmente associado ao poder econômico, cultural e tecnológico.

O lugar ocupado pelo inglês nas publicações científicas e no imaginário global nos mostra que o valor atribuído às línguas muda ao longo da história e responde a variadas disputas em diferentes setores da sociedade, como apontado na citação acima. O status ocupado pelo inglês na ciência e na educação superior é um desdobramento, um reflexo das relações de poder no cenário da internacionalização.

As hierarquias presentes nos sistemas de avaliação e credi-

tação internacionais, as assimetrias na mobilidade acadêmica, a mercantilização da educação superior e os reflexos de tudo isso sobre as línguas são sintomas de um desequilíbrio que caracteriza a internacionalização da ciência e do Ensino Superior hoje. À vista disso, Finardi, Guimarães e Mendes (2019) afirmam que este desequilíbrio é fruto de uma assimetria entre países e regiões no imaginário global, e que processos como o de internacionalização, que tratamos aqui, acabam reforçando hierarquias no imaginário acerca da produção intelectual e cultural. Os autores afirmam ainda que um dos grandes desafios da internacionalização é justamente desenhar e propor iniciativas capazes de desconstruir esta lógica hierárquica.

No âmbito da Política e do Planejamento linguístico, há movimentos e ações que tratam de resistir a processos hegemônicos da internacionalização da ciência e do Ensino Superior. A partir de uma perspectiva latino-americana, por exemplo, o projeto “Políticas da linguagem na América Latina” da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL) conta com inúmeras pesquisas que, de diferentes formas, resistem à tendência monolíngue do inglês e articulam reflexões e ações com o fim de fortalecer o português e o espanhol como línguas de ciência (Ponte, 2022). Durante XVIII Congresso Internacional, realizado em Bogotá em 2017, foi elaborada, por integrantes desse projeto, a Declaração “*Por uma ciência e educação superior pública, gratuita, crítica, humanista, intercultural, baseada em modelos plurilíngues de investigação e docência*”, aprovada na assembleia geral do evento. A proposta consiste em uma revisão crítica com o fim de avaliar de que forma a presença e o status das línguas adotadas respondem às necessidades da América Latina para o desenvolvimento das Ciências e da Educação Superior. Aponta também para a

[...] preservação e fortalecimento de modelos plurilíngues de investigação, docência e comunicação científica, baseados em nossas principais línguas de integração latino-americana, o espanhol e o português, sem nunca fechar as portas para as línguas indígenas e de imigração, e pela apropriação vigorosa do inglês e de outras línguas estrangeiras a partir das necessidades e nas modalidades definidas por nossas comunidades científicas, impulsionando a internacionalização da investigação e do ensino. Tudo isso possibilitará fortalecer uma relação com o inglês a partir de uma posição não marcada pela subalternidade (Alfal, 2017, p. 3).

Paralelamente a ações de instituições de grande alcance, acreditamos que análises em âmbitos locais, como as que propomos aqui, podem contribuir para o desenho de futuras políticas linguísticas para o Ensino Superior, capazes, talvez, de provocar uma reorientação discursiva e ideológica que redimensione o *status* do português e das línguas estrangeiras que circulam nas universidades, no intuito de atender à realidade e às necessidades da produção científica latino-americana.

Três universidades no Nordeste do Brasil

A análise que apresentamos aqui surge a partir de dois projetos de iniciação científica³ realizados na Universidade Federal da Paraíba entre 2019 e 2021. De uma forma geral, o objetivo era observar o lugar das línguas (português e línguas estrangeiras) nos processos de internacionalização de universidades públicas no Nordeste do Brasil, aqui, concretamente, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Para tanto, tratamos de levantar dados que pudessem auxiliar-nos, por um lado, a delinear a cultura linguística (Schiffman, 1996) das universidades e, por

3 O *status* das línguas na pós-graduação no nordeste brasileiro (PIB10421-2019) e Internacionalização e cultura linguística nas universidades do nordeste brasileiro (PIB12444-2020).

outro, a relacionar esta cultura à gestão linguística institucional com vistas à internacionalização. A pesquisa, cuja delimitação temporal é o período entre 2018 e 2020, teve início com o mapeamento do espaço da língua portuguesa e das línguas estrangeiras nos programas de pós-graduação (PPGs) e tratou de averiguar a incidência e o *status* destas línguas nestes programas e sua relação de consonância ou divergência com as Resoluções de Internacionalização e Política Linguística das universidades. Nesta etapa, verificamos as línguas aceitas nos exames de proficiência dos PPGs, as línguas presentes nas páginas web destes programas e as línguas aceitas nos periódicos das universidades. Era nossa intenção também verificar as línguas presentes nas referências bibliográficas das disciplinas de pós-graduação e em que línguas são ministradas as aulas destes programas, mas foi impossível obter estas informações, já que nas universidades pesquisadas estes dados não estavam disponíveis.

Em um segundo momento, a pesquisa tratou de realizar um levantamento de ações para capacitação linguística nas universidades (oferta de cursos de idiomas, realização de exames de proficiência próprios, convênios para capacitação linguística, projetos externos tais como leitores, bolsistas Fullbrighth e outros, Idiomas sem Fronteiras etc.).

É importante mencionar que, ao longo da pesquisa, pudemos constatar que os dados que procurávamos geralmente não estavam disponíveis nas páginas *web* das universidades, ou, quando estavam, eram de forma esparsa e não organizada. O contato com as diferentes unidades das instituições também se mostrou complexo e nem sempre rendeu frutos. Tudo isso prejudicou o levantamento proposto e inviabilizou a conformação de um *corpus* mais consistente e conclusivo. No en-

tanto, acreditamos que as informações⁴ que obtivemos em nosso levantamento são um indicativo bastante concreto da realidade linguística das universidades, o que nos permitiu avançar na análise. Assim, passamos à descrição dos dados coletados.

A primeira etapa da pesquisa se deu no âmbito da pós-graduação, onde obtivemos os seguintes números:

1) O inglês é a língua mais aceita nos exames de proficiência dos programas de pós-graduação das três universidades. A UFPB conta com 76 programas, dos quais 33 aceitam a proficiência somente em língua inglesa e os demais (43) aceitam o inglês e outras línguas (geralmente espanhol, francês e raramente alemão e italiano). A UFPE conta com 79 programas, dos quais 52 aceitam somente o inglês e 27 aceitam o inglês e outras línguas. Já a UFRN conta com 105 programas, dos quais 31 aceitam somente o inglês e 70 o inglês e outras línguas (há 4 programas que não apresentam informações acerca dos exames de proficiência).

2) As páginas *web* destes PPGs estão predominantemente em português. A grande maioria delas apresenta o conteúdo em português, e alguns poucos elementos – como títulos dos links ou apresentação dos programas – têm versões em inglês e espanhol (UFPB e UFPE) ou inglês, espanhol e francês (UFRN).

3) As três universidades registram juntas, em seus respectivos portais de periódicos, 134 revistas (a grande maioria delas vinculada a algum PPG). Deste total, 56 (42%) aceitam artigos somente em português. Entre as 78 revistas que acei-

4 Os dados completos estão disponíveis nos relatórios finais dos projetos de iniciação científica já mencionados.

tam artigos também em línguas estrangeiras, somente 4 não aceitam o inglês, o que nos indica que artigos em inglês são aceitos em 55% dos periódicos. No entanto, é importante ressaltar que uma rápida análise de edições anteriores dos periódicos das 3 universidades que aceitam artigos em línguas estrangeiras revela que a quase totalidade dos artigos publicados está em português, o que nos mostra que aceitar contribuições em outras línguas não significa que de fato se publique em outras línguas.

No que tange à capacitação em línguas estrangeiras, as três universidades realizam uma série de ações que elencamos, de forma condensada, a seguir.

A UFPB registrou em seu sistema, entre 2018 e 2020, 53 ações de Extensão⁵ (entre cursos e projetos) para capacitação linguística das comunidades interna e externa. Deste total, 26 foram em língua inglesa, seguidos de 19 em francês, 5 em espanhol e 3 em alemão. Já a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) ofereceu aos servidores (docentes e técnicos) 22 cursos de idiomas no mesmo período: 20 em inglês, 1 em espanhol e 1 em francês. Considerando que os cursos de idiomas na universidade costumam ofertar 30 vagas, é possível concluir que houve uma oferta de aproximadamente 2250 vagas no período analisado, entre as quais 1380 eram de língua inglesa. A universidade ainda conta com um convênio com a Cooperativa Cultural Educacional Universitária da Paraíba (CODISMA), escola de idiomas em que alunos e servidores da UFPB tem descontos no valor das mensalidades. Final-

5 A Extensão, um dos eixos das universidades ao lado do Ensino e da Pesquisa, consiste em uma série de projetos e atividades em que há interação direta entre a comunidade acadêmica e a sociedade, prioriza “[...] o diálogo, a interação e a troca do conhecimento da academia com o saber dos diferentes setores da sociedade” (UFPB, 2011, s/p). Para maiores informações, consultar <http://www.ctdr.ufpb.br/ctdr/contents/documentos/pdf/cartilhadeextensao.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

mente, houve ações que, embora não se tratasse de cursos de idiomas, se inscrevem no âmbito da capacitação linguística, como disciplinas de “Metodologia do trabalho científico” ministradas para alunos de pós-graduação em inglês, espanhol e francês; além de ciclos de eventos em línguas estrangeiras do projeto *Internacionalização e Interculturalidade Universitária*, promovido pela Agência de Cooperação Internacional (ACI).

A UFPE, no âmbito da Extensão, conta com o Núcleo de Línguas e Cultura (NLC), que oferece cursos de idiomas ao longo do ano e cursos de férias, destinados às comunidades interna e externa. Os cursos são majoritariamente de inglês, francês e espanhol, mas também há ocorrências de italiano e alemão e, recentemente, japonês. Nos cursos intensivos de férias⁶ do período entre 2018 e 2020, houve 13 turmas de inglês, 5 de francês e 4 de espanhol. Paralelamente, o Curso de Línguas Popular Aberto à Comunidade (CLIPAC) oferta cursos de inglês, francês, espanhol e alemão com foco para alunos de escolas públicas (há vagas destinadas para alunos da universidade também). Entre 2018 e 2020, aproximadamente 35% das turmas ofertadas eram de língua inglesa. Finalmente, em 2021, passa a funcionar o Centro de Línguas e Interculturalidade (CLING), ligado à Diretoria de Relações Internacionais, com a oferta de cursos de línguas para a comunidade acadêmica.

Na UFRN, o Instituto Ágora – unidade suplementar do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – concentra as ações de capacitação linguística para a comunidade acadêmica e para a comunidade externa. Entre 2018 e 2020, foram ofertadas aproximadamente 143 turmas de inglês, francês, es-

6 Não tivemos acesso ao número de turmas ofertadas durante o ano letivo.

panhol, alemão, hebraico, grego clássico e latim em todos os campi da instituição, totalizando por volta de 4290 vagas. Destas turmas, 55 eram de língua inglesa (1650 vagas), 30 de espanhol (900 vagas) e 22 (660 vagas) de francês. A Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas não oferece seus próprios cursos como na UFPB, mas seleciona docentes e técnicos para concessão de bolsas de estudo no Instituto Ágora. Em 2019, por exemplo, foram concedidas 88 bolsas, das quais 63 eram para cursos de inglês.

As três universidades oferecem programas de Português como língua estrangeira com cursos de capacitação, exames de proficiência e acompanhamento para alunos estrangeiros. O Instituto Ágora da UFRN oferta 3 diferentes modalidades de cursos direcionados a estrangeiros – Português Língua Estrangeira, Língua Portuguesa para Estrangeiros com Fins Acadêmicos e Conversação em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Na UFPB, o PLEI – Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais – promove cursos de Português Língua Estrangeira e Cultura Brasileira voltados para a comunidade acadêmica, e aplica o exame Celpe-Bras. Na UFPE, o Centro de Línguas e Interculturalidade oferta cursos de Português para Estrangeiros e Interpretação em Língua Portuguesa para Eventos Científicos.

Uma análise a partir da Política e do Planejamento Linguístico

A análise e as reflexões que realizamos ao longo desta pesquisa se inscrevem no campo da Política e do Planejamento Linguístico (PPL). Como mencionado, um dos objetivos iniciais era o de delinear a cultura linguística das universidades. Para Schiffman (1996), a política linguística é um construto social e está enraizada na cultura linguística: “[...] conjunto

de comportamentos, suposições, formas culturais, preconceitos, sistemas de crenças populares, atitudes, estereótipos, maneiras de pensar sobre a linguagem e circunstâncias religioso-históricas associadas com uma determinada língua”⁷ (Schiffman, 1996, p. 5, tradução nossa). O levantamento realizado não apresenta, em nosso entender, dados suficientes para constituir um *corpus* capaz de realizar tal delineamento. Apesar disso, nossos dados são um forte indicativo da realidade linguística das universidades, o que nos possibilita uma análise.

Para situar a universidade, adotamos o conceito de domínio, o qual, segundo Spolsky (2016), normalmente é nomeado e relacionado com um espaço social. Cada domínio apresenta suas próprias políticas, cujos aspectos são controlados por fatores internos, mas também sofrem influências externas. Seus participantes são caracterizados por seus papéis e relações sociais, no caso da universidade: alunos, professores e administração. Como apontamos no início deste capítulo, na atualidade, as universidades brasileiras (sobretudo as universidades públicas) enfrentam pressões externas no sentido de alcançar boas colocações nos *rankings* nacionais e internacionais, pressões que permeiam projetos e processos de internacionalização e que passam, entre outros aspectos, pela obtenção de recursos.

Internamente, a universidade tem ainda em sua agenda a inclusão de estudantes de classes sociais historicamente excluídas, o avanço e a ocupação de diferentes regiões do país (para além dos grandes centros), a formação de estudantes com inúmeras lacunas acadêmicas provenientes da Educa-

7 No original: “[...] the set of behaviors, assumptions, cultural forms, prejudices, folk belief systems, attitudes, stereotypes, ways of thinking about language, and religio-historical circumstances associated with a particular language”.

ção Básica, a luta constante, no âmbito estatal, pela obtenção de reconhecimento, valorização e recursos financeiros para seu funcionamento e desenvolvimento, entre outros. Assim, nosso domínio é constantemente submetido a diferentes forças que incidirão em suas políticas internas e que tensionarão suas relações de poder. Mas de que forma isso afeta as línguas?

Sabe-se que as políticas linguísticas não têm um fim em si mesmas, não são autônomas e têm uma relação estreita com políticas de outra ordem (econômica, educativa, cultural, religiosa, demográfica etc.). Os dados coletados nos mostram, nas práticas linguísticas das universidades, que há um certo desejo, um anseio de entrar no prestigioso círculo dos sistemas de acreditação e avaliação internacionais. E isso se manifesta na posição ocupada pela língua inglesa que, apesar de discreta se considerada dentro do panorama linguístico geral das universidades, é muito significativa. Se adotarmos o modelo de Spolsky (2012), que define a política linguística a partir de três dimensões: *práticas de linguagem*, *crenças e ideologias sobre a linguagem* e *gestão* (administração, planejamento e intervenção) da linguagem, veremos que o lugar ocupado pela língua inglesa no âmbito das práticas e das crenças é bastante marcado.

Para o autor, as práticas constituem o que ocorre de fato em uma comunidade de fala. Na universidade, quando pensamos na capacitação linguística e na formação e divulgação de pesquisadores e pesquisas, observamos que o inglês ocupa um lugar de destaque: é a língua mais aceita nos exames de proficiência linguística dos PPGs, é a língua estrangeira mais “bem-vinda” nos periódicos e é a língua com maior número de vagas nos cursos de idiomas promovidos pelas universidades para suas comunidades.

Em 2020, a Pró-reitoria de Pós-graduação da UFPB realizou uma avaliação da capacitação em línguas estrangeiras dos discentes de pós-graduação. Na época, 1368 estudantes – o equivalente a 30% do total – respondeu o questionário disponibilizado pela Pró-reitoria. Deste total, 88,8% afirmaram que haviam realizado ou realizariam o exame de proficiência em língua inglesa (seguido de 57,2% em espanhol, 11,7% em francês e 2% em italiano) (Diagnóstico da capacitação em línguas estrangeiras dos discentes de pós-graduação da UFPB, 2020). Quando questionados sobre publicações em língua estrangeira ou apresentação de trabalhos em eventos internacionais, o inglês também aparece de forma mais consistente que as outras línguas, com porcentagens superiores às do espanhol e do francês.

Nos dados coletados, é possível detectar uma crença acerca da importância do inglês no Ensino Superior e na divulgação científica. Para Spolsky (2012), as crenças estão intrinsecamente relacionadas às práticas e constituem valores atribuídos a uma língua ou variedade. De crenças e práticas dependem, em grande medida, as políticas linguísticas. O valor atribuído ao inglês nas universidades estudadas corresponde ao valor desta língua no imaginário global.

Além das crenças e das práticas, Spolsky (2012) aponta a gestão como terceiro componente de uma política linguística. Entende-se por gestão “[...] esforços por parte de alguns membros de uma comunidade de fala que têm ou acreditam que têm autoridade sobre os outros membros para modificar suas práticas de língua” (Spolsky, 2012, p. 5).

Cabe observar que há, em nosso domínio, um hiato que envolve também a gestão. Se, por um lado, as universidades promovem o inglês (por meio de ações como as que elencamos acima), por outro, em seus documentos oficiais, indi-

cam o multilinguismo como cenário ideal, como verificamos nos seguintes excertos:

Considerando a importância de valorizar o conhecimento de línguas em geral, numa **perspectiva plurilíngue** que favoreça a compreensão de e a cooperação com culturas diversificadas (UFRN, 2017, s/p, grifo nosso).

Considerando a importância de valorizar a **diversidade linguística** e o conhecimento de línguas e culturas, em uma perspectiva que favoreça a promoção da comunidade intercultural, da cidadania global e dos direitos humanos linguísticos (UFPB, 2020, s/p, grifo nosso).

[...] contribuir para o aumento da proficiência linguística da comunidade acadêmica em **português** e em **diferentes línguas** (UFPB, 2020, s/p, grifo nosso).

[...] criar um ambiente **plurilinguístico** e multicultural entre a comunidade da UFPE e a comunidade internacional (UFPE, 2018, p. 3, grifo nosso).

[...] valorização da **diversidade linguística** e cultural por meio de cursos, oficinas, formação e atendimento em diferentes idiomas (UFPE, 2018, p. 4, grifo nosso).

Os processos de política e planejamento linguístico são transpassados por diversas forças e relações de poder, diferentes ideologias circulam e tensões são criadas, de modo que ações paradoxais – como a que acabamos de apontar – assumem um caráter constitutivo.

A universidade, em seus documentos institucionais, se mostra determinada a criar um espaço multilíngue, porém ao colocar em funcionamento dispositivos para viabilizar este espaço, privilegia uma língua em detrimento de outras. E aqui fica explícito o poder das crenças: no imaginário global, a ideologia linguística que circula mais vigorosamente, aponta o inglês como língua imprescindível para a educação superior, a ciência, e a internacionalização. Uma vez convencidos desta premência, os destinatários e inclusive os propositores de políticas linguísticas nesses âmbitos dificilmente conseguirão se apartar deste que passa a funcionar praticamente como princípio norteador (Ponte et al., 2021). Isto também incide sobre o que se entende por língua estrangeira: os da-

dos nos revelam que nas universidades pesquisadas há pouco espaço para além da tríade inglês / francês / espanhol, com raras aparições do alemão e do italiano, o que indica movimentos de diálogo e interação acadêmica predominantemente com centros hegemônicos, como indicado na introdução.

Paralelamente, os dados nos mostram que, de um modo geral, ainda é discreta a presença das línguas estrangeiras no domínio analisado. Se considerarmos o número total de estudantes de cada instituição – aproximadamente 39.000 na UFPB, 40.000 na UFPE e 33.000 na UFRN⁸ –, o que traduz parcialmente os números da comunidade acadêmica, já que não estão incluídos aqui docentes e técnicos, veremos que o número de vagas ofertadas para a capacitação linguística é incipiente. Se observarmos os periódicos das universidades, veremos que uma parcela significativa (42%) aceita artigos somente em português, enquanto os demais, mesmo aceitando outras línguas, publicam quase que exclusivamente em português. Finalmente, as páginas *web* dos PPGs, maioritariamente em português, não atendem às determinações das próprias universidades no que diz respeito à visibilidade internacional e à interação com diferentes culturas.

Além disso, são ainda tímidas as ações relacionadas ao ensino e promoção de português como língua estrangeira, destinadas quase que exclusivamente a estudantes estrangeiros nas três universidades, e não a espaços mais amplos, que poderiam funcionar nos processos de internacionalização para além dos muros das instituições.

Nossas universidades são, de fato, monolíngues em portu-

8 Para um maior detalhamento do número de estudantes de cada instituição, pode-se consultar os seus respectivos sites institucionais: <https://www.ufpb.br/>; <https://www.ufpe.br/>; <https://www.ufrn.br/>.

guês e, apesar do que afirmam seus documentos norteadores, que indicam como objetivo a promoção de ambientes multilíngues, o que se observa é um desejo de alcançar outro monolinguismo, o do inglês.

Considerações finais

O surgimento de certa “consciência institucional” relacionada às questões linguísticas é recente. Apesar das três universidades estudadas contarem há décadas com ações e projetos relacionados, por exemplo, à capacitação linguística, somente a partir de 2017 surgem documentos que regulam suas políticas linguísticas (as Resoluções de Política Linguística da UFPB, UFPE e UFRN são respectivamente de 2020, 2018 e 2017). Na Federal de Pernambuco e na do Rio Grande do Norte, existem órgãos específicos destinados a ações de PPL: o Instituto Ágora (UFRN), o CLING e o NLC (UFPE). A existência de tais órgãos indica também um movimento no âmbito da gestão no sentido de criar dispositivos e ações que centralizem a questão linguística sobretudo no âmbito da internacionalização (observa-se que alguns destes órgãos tem relação direta com as diretorias de cooperação internacional das instituições). Um lugar marcado para as políticas linguísticas no âmbito institucional é de suma importância e indica um amadurecimento no que se refere ao reconhecimento da importância das línguas na formação dos indivíduos, na produção científica, na circulação de conhecimento e, consequentemente, na internacionalização.

É necessário, no entanto, um exercício de constante análise e reflexão sobre os impactos e desdobramentos da presença e do *status* das línguas na educação superior. É preciso que as universidades brasileiras olhem para si mesmas e para o contexto em que estão inseridas para então pensar, propor

ou desenhar políticas linguísticas para suas comunidades.

O Brasil é o 15º país em produção científica e, em 2018, publicou aproximadamente 70.000 artigos científicos (Oliveira, 2020). Neste cenário de produção científica, o português tem um lugar destacado, o que é corroborado pelos dados coletados nesta pesquisa.

A presença acentuada do português na pós-graduação e na produção científica das universidades muitas vezes ainda é vista como um problema. É claro que, como apontamos inicialmente, sabe-se que processos de internacionalização requerem ambientes multilíngues, não obstante, isto não significa excluir ou negar a importância de línguas locais, como muitas vezes vemos ocorrer por aqui com relação ao português.

Knight (2020) aponta a regionalização como um dos desdobramentos da internacionalização. A autora afirma que, além de uma série de benefícios acadêmicos (mobilidade, desenvolvimento de marcos de referência, reconhecimento de qualificações etc.), a regionalização contribui para o desenvolvimento e fortalecimento de um senso de identidade regional, um importante fundamento para a cooperação política e econômica, por exemplo. Finardi, Guimarães e Mendes (2019) afirmam ainda que a regionalização, ao promover a superação de barreiras facilitando acordos de cooperação, pode constituir, além de um desdobramento, um motor para a internacionalização.

A UFPB, a UFPE e a UFRN contam, juntas, com 53 acordos de cooperação internacional com universidades latino-americanas. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), aproximadamente 45% dos alunos estrangeiros que vem ao Brasil são provenientes de países

hispanófonos da América. Arnoux (2014), ao analisar o português e o espanhol como línguas de ciência, aponta que “afirmar la producción científica en nuestras lenguas es un aspecto de la lucha contra la subalternización de las comunidades académicas latinoamericanas pero también es un requisito para un desarrollo con cierto grado de autonomía” (Arnoux, 2014, p. 305). A autonomia mencionada pela autora se relaciona à necessidade de repensar nossa relação de adesão automática a critérios de avaliação e produção científica que nos são alheios. Fugir da lógica dos *rankings* internacionais administrados por países hegemônicos parece se configurar como única saída viável para o reconhecimento e fortalecimento da educação superior e da produção científica na América Latina.

Patel e Lynch (2013 *apud* Finardi; Mendes; Guimarães, 2019) propõem que a internacionalização do Ensino Superior se pautе pela *glocalização*, uma conexão, uma relação direta e estreita entre contextos globais e locais, que provocaria um intercâmbio efetivo de saberes culturais e acadêmicos em relações de igualdade. Uma abordagem como a proposta pelos autores, provavelmente nos levaria a uma maior valorização do português e à elaboração de dispositivos que nos guiassem a um espaço multilíngue e, paralelamente a uma posição mais ativa e menos passiva nesse processo: “[...] abrir o acesso a uma diversidade de línguas com vistas à internacionalização é resguardar-se da posição de cliente e ampliar a capacidade de tomada de decisões” (Programa de Pós-Graduação em Letras PPGL, 2020)⁹.

A análise realizada aqui revela práticas que conferem ao in-

9 Programa de Pós-Graduação em Letras PPGL. Pós-monolingüismo e Internacionalização - Professor Dr. Gilvan Müller de Oliveira (UFSC). Youtube, 27 de outubro de 2020. (51min45s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-2DGQ1WxdZg>. Acesso em: 10 jun. 2021.

glês um *status* diferenciado nas universidades, em detrimento de outras línguas estrangeiras. Revela também que o português não é visto como um ativo interessante no espaço da internacionalização. Estas práticas, como apontado, estão diretamente relacionadas a crenças que as sustentam, “[..] más que el peso del inglés en la producción científica [...], lo que se impone son las ideologías lingüísticas dominantes que construyen y legitiman esa hegemonía” (Arnoux, 2014, p. 305).

Considerando que as línguas têm um papel destacado nos processos de internacionalização e partindo de uma perspectiva latino-americana, parece ficar claro que é premente uma mudança neste imaginário sobre as línguas que nos move, uma reorientação que possa dimensionar seu valor atendendo a necessidades locais de internacionalização e de educação linguística e não a posições em rankings internacionais. É preciso superar supostas problemáticas relacionadas aos monolinguismos apontados aqui e caminhar para a construção de políticas linguísticas concernentes às realidades e necessidades de nossas universidades.

Referências

ALFAL – ASSOCIAÇÃO DE FILOLOGIA E LINGUÍSTICA DA AMÉRICA LATINA. **Convocatória por uma ciência e educação superior pública, gratuita, crítica, humanista e intercultural, baseada em modelos plurilíngues de investigação e docência.** Bogotá, 2017. Disponível em: <http://www.mundoalfal.org/sites/default/files/proyectos/ConvP8p.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2021.

ARNOUX, E. N. de. Minorización lingüística y diversidad: en torno al Español y al Portugués como lenguas científicas.

In: SEMINÁRIO IBERO-AMERICANO DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, 5., 2014. Foz do Iguaçu. **Anais** [...]. Brasília, DF: Iphan, 2014. P. 290-306. Disponível em: <http://dspace.unila.edu.br/123456789/3616>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PrInt**: um grande passo para a internacionalização da pós-graduação. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/print-um-grande-passo-para-a-internacionalizacao-da-pos-graduacao>. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/CAPES. Portaria nº 220, de 3 de novembro de 2017. Institui o Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil e dispõe sobre as diretrizes gerais do Programa. **Diário Oficial da União**. Edição 2014. Seção 1. Página 20. 08 nov. 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19400907/do1-2017-11-08-portaria-n-220-de-3-de-novembro-de-2017-19400854. Acesso em: 27 jul. 2021.

HAMEL, R. E. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 52, n. 2, p. 321-384, jul./dez. 2013.

KNIGHT, J. **Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios**. 2. Ed. São Leopoldo: OIKOS, 2020. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Internacionalizacao%20da%20educ%20superior%20-%20JANE%20KNIGHT%20-%20e-book.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2021.

LEITE, D.; GENRO, M. E. H. Avaliação e internacionalização da educação superior: Quo vadis América Latina? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 763-785, 2012.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F.; MENDES, A. R. Pensando a internacionalização (crítica) do ensino superior brasileiro. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 6, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8655312>. Acesso em: 28 jul. 2021.

OLIVEIRA, G. M. **Pós-monolinguismo e internacionalização**: política e planejamento linguístico para a ciência e o ensino superior em um mundo multipolar. Aula inaugural do Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade de Santa Maria, 27 out. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-2DGQ1WxdZg>. Acesso em 10 jun. 2021.

ORTIZ, R. As ciências sociais e o inglês. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 19, n. 54, p. 5-22, fev. 2004.

PONTE, A. S.; SOUSA, R. E. S. de; MEDEIROS, G. M. C. de; CARNEIRO, M. N. de S.; JORDÃO, M. H. C. O status do espanhol na pós-graduação: um estudo de caso. **InterteXto**, Uberaba, v. 14, n. 1, p. 182–202, 2021. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/4831>. Acesso em: 11 dez. 2023.

PONTE, A.S. Experiências glotopolíticas de uma universidade brasileira. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, Córdoba, ano 14, v. 17, p. 1-15, dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/39891> Acesso em: 11 dez 2023.

SCHIFFMAN, H. **Linguistic culture and language policy**.

London/New York: Routledge, 1996.

SPOLSKY, B. O que é política da língua? In: **A Cambridge Handbook da política linguística**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. P. 3-15.

SPOLSKY, B. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. **REVEL**, v. 14, n. 26, p. 32-44, mar. 2016. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/f69d74cdefbd9c6efb801010f2a-c8b13.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Entendendo a Extensão**. 2011. Disponível em: <http://www.ctdr.ufpb.br/ctdr/contents/documentos/pdf/cartilhadeextensao.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Diagnóstico da capacitação em línguas estrangeiras dos discentes de pós-graduação da UFPB**. 2020. Disponível em: <https://www.prpg.ufpb.br/prpg/contents/downloads/RelatrioAvaliaodaCapacitaoemLnguasnaPsGraduaoUFPB.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Universitário. **Resolução nº 15/2020, de 27 de outubro de 2020**. Regulamenta a Política Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Paraíba: Conselho Universitário: 2020. Disponível em: https://www.ufpb.br/cia/contents/documentos/res_15-2020_consuni.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Conselho Universitário. **Resolução nº 03/2018, de 28 de agosto de 2018 e homologada em 27 de setembro de 2018**. Institui e regulamenta a Política Linguística da UFPE. Pernambuco: Conselho Universitário: 2018. Disponível em: <https://www.>

ufpe.br/documents/398575/1248295/Res+2018+03+CONSU-NIV.pdf/88ed33a0-7b9b-4c5f-bcef-586faecc640f. Acesso em: 20 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 044/2017, de 04 de abril de 2017**. Dispõe sobre a Política Linguística da UFRN. 2017. Rio Grande do Norte: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2017. Disponível em: https://www.ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica_Linguistica.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

O primeiro instrumento linguístico *castellano y portuguez* e a matriz discursiva da intercompreensão

Ana Cavalheiro Recuero (UFPEL)

Introdução

Determinadas línguas possibilitam aos falantes de alguma outra um grau mínimo de compreensão sem haver realizado qualquer estudo formal ou sistemático. Esta experiência, comumente relacionada à “semelhança” e “facilidade”, pode ser entendida como *intercompreensão*. A proximidade entre o português e o espanhol, em seus diversos âmbitos – genealógico, geográfico, político, identitário, social, cultural – e as inúmeras pontes e armadilhas que estas relações podem promover vêm sendo tema de inúmeros estudos em vários lugares do mundo, há muitos anos. Estudos diacrônicos e sincrônicos, vinculados a diferentes disciplinas e áreas do saber, apontam para a importância de compreender e promover debates e avanços em temas como “as polí-

ticas linguísticas que envolvem ambos os idiomas”, “o contato geolinguístico em zonas de fronteira”, “as metodologias plurais para línguas próximas”, “a desestrangeirização do espanhol para falantes de português e vice-versa”, e as implicações pedagógicas que estas e outras questões podem trazer para o ensino e a aprendizagem dos idiomas.

No caso do ensino e da aprendizagem do espanhol como língua estrangeira para falantes de português, estudos buscam entender e explicar as semelhanças e as diferenças entre o espanhol e o português através da comparação entre os processos de formação e de evolução destas línguas. A genealogia comum, portanto, é um entre os “pontos de encontro”, ou seja, é onde estão as raízes do que é compartilhado no plano linguístico.

Com o objetivo de verificar como se inauguraram os sentidos e os discursos sobre espanhol-português, fomentados pela intercompreensão linguística, debrucei-me sobre este mote da origem compartilhada e elaborei a seguinte pergunta: como surge o tema da intercompreensão entre o português e o espanhol? Em um primeiro momento, interessou saber quando, onde, como e por que alguém “trouxe à tona” tal questão, vinculando-a à aprendizagem destas línguas (espanhol para falantes de português ou português para falantes de espanhol). De forma complementar, questionei como isto se vê instaurado ou refletido ainda hoje e que olhar pode ser lançado a partir da ótica da Glotopolítica, condizente com uma Política Linguística atual e comprometida com a democratização do “saber línguas”. Este questionamento parte do pressuposto de que as semelhanças entre as línguas – somados a outros fatores, como os de ordem política ou cultural – podem desencadear imaginários que percebem como insignificante o estudo de uma delas por parte dos falantes da outra.

Entende-se que a fomentação da intercompreensão entre os idiomas, feita em algum espaço destinado à aprendizagem ou ao acesso a uma das línguas, constitui-se em uma ação de política linguística que tem alguma finalidade direcionada a agir sobre ou modificar o espaço público da linguagem. Tal acontecimento pode ser analisado a partir de uma perspectiva glotopolítica, tal como é concebida por Arnoux (2000, 2013) e Valle (2007, 2014), haja vista que se trata de uma intervenção que ativa determinadas ideologias linguísticas (Arnoux; Valle, 2010, p. 6) ou que é por estas ativada. De acordo com Arnoux e Zapata (2012), *ideologia linguística* é:

Un sistema de representaciones sociolingüísticas, es decir, de aquellas que se refieren a objetos lingüísticos (lenguas, variedades, hablas, acentos, registros, modos de leer o de escribir) y que implican evaluaciones sociales de esos objetos y de los sujetos con los que se asocia. Dan lugar, entre otros, a actitudes, estereotipos u opiniones y pueden ser reconocidas no solo en discursos verbales (textos normativos o juicios de hablantes, por ejemplo) sino también en imágenes mediáticas y en las prácticas en las que los interlocutores negocian sus identidades sociales (Arnoux; Zapata, 2012, p. 165-166).

A intervenção sobre o campo da linguagem que proponho discutir aqui refere-se ao discurso sobre as línguas e, prioritariamente, sobre a relação entre as línguas espanhola e portuguesa no que concerne às práticas de ensino. Para encontrar respostas ao questionamento sobre a matriz discursiva de sentidos que emanam da relação espanhol-português foram lidos os prólogos dos primeiros instrumentos linguísticos (Auroux, 1992) – dicionário bilíngue e gramática – que se empenharam em relacionar as duas línguas com o intuito de fomentar o seu conhecimento.¹ A escolha destes meios deu-se em função de que ambos são os “mais legítimos” instrumen-

1 Tal corpus (prólogos de dicionário e gramática) integrou uma pesquisa anteriormente realizada (Recuero, 2017), a qual se baseou em aportes teóricos das Políticas Linguísticas, Glotopolítica, História das Ideias Linguísticas e Lexicografia Bilíngue.

tos linguísticos das tecnologias da comunicação, de acordo com o pensamento de Auroux (1992), e condizentes com a finalidade citada, qual seja a de encontrar registros de dizeres que remetam às relações de proximidade e intercompreensão entre as línguas, e a forma como isto é discursivizado.

Em textos integrantes destes instrumentos linguísticos que deram início à sequência de publicações envolvendo as duas línguas, pode-se encontrar o registro da possível matriz discursiva de sentidos que marca o que chamo de binômio “semelhança-facilidade” entre ambas. De forma complementar, pode-se compreender esta matriz à luz dos “panos de fundo” do contexto sócio-histórico que a antecedeu e das demandas que o período subsequente passava a exigir.

Tratarei, pois, de expor o estudo realizado na seguinte ordem: (1) a gramática e o dicionário como instrumentos linguísticos de gramatização das línguas; (2) a matriz discursiva de sentidos sobre a relação espanhol-português e a intercompreensão no primeiro dicionário *castellano y portuguez*; (3) reflexos e possíveis desdobramentos da “questão da intercompreensão” como política linguística; e (4) considerações finais.

A gramática e o dicionário como instrumentos linguísticos de gramatização das línguas

Os saberes que se construíram sobre as línguas foram sendo veiculados, prioritariamente, através de duas tecnologias da comunicação: a gramática e o dicionário. O movimento que inclui esta construção e veiculação de saberes insere-se num amplo processo que se dá entre os séculos V e XIX, designado *gramatização* (Auroux, 1992). De acordo com o autor,

Assim como as estradas, os canais, as estradas de ferro e os campos de pouso modificaram nossas paisagens e nossos modos de transporte, a gramatização modificou profundamente a ecoló-

A gramatização das línguas – que teve a gramática e o dicionário como produtos materiais básicos – é considerada como a segunda revolução técnico-linguística depois da revolução da escrita, pois influenciou amplamente a organização da sociedade humana em termos gerais. Tal revolução tratou de criar e ampliar cada vez mais uma imensa rede de conhecimentos e intercâmbios entre as várias línguas do mundo, a partir da configuração de cada uma delas. De acordo com Auroux (1992), se no período do Renascimento europeu, entre os séculos XIV e XVI, operou-se uma massiva produção de dicionários e gramáticas em inúmeras línguas em termos mundiais, tal processo se vê ampliado notavelmente com a formação dos Estados nacionais, até o século XIX. Nesta última circunstância, ao consolidarem-se as línguas nacionais europeias, foi se definindo que uma gramática, ademais de ter servido ao acesso à cultura escrita ou à aprendizagem da língua considerada materna, pudesse ter também por finalidade a aprendizagem de uma língua estrangeira. Junto à produção nos vernáculos, portanto, passo a passo se foi ampliando a produção de instrumentos destinados ao ensino de línguas, que se estabelecia como uma exigência cada vez maior na sociedade.

Os dicionários e as gramáticas, portanto, além de servirem como modeladores das línguas, passaram a modelar as relações entre as línguas. Tal questão é destacada por Auroux (1992) como uma das causas da gramatização: a necessidade da aprendizagem das línguas estrangeiras em contextos já dotados de uma tradição linguística visando a determinados objetivos, como o acesso a línguas de administração, línguas de cultura, textos sagrados e circunstâncias similares de ordem

da religião, relações diversas de carácter militar, comercial e político, aos quais podemos incluir os processos de expansão ultramarina e de colonização. Soma-se a esta, uma segunda causa que igualmente importa para o desenvolvimento deste estudo: a necessidade de desenvolvimento de políticas de língua que visassem, por exemplo, a expansão de uma língua no âmbito interno e/ou externo.

A língua portuguesa é a pioneira na dicionarística bilíngue transeuropeia. Com os processos de colonização portuguesa, motivou-se a publicação dos primeiros dicionários bilíngues com línguas do oriente. Em 1588, foi publicado em Macau o 1º dicionário português-chinês, sob a coordenação dos jesuítas e, em 1603, em Nagasaki, o 1º dicionário com a sequência japonês-português (Verdelho; Silvestre, 2011). Seguem a eles, ainda no século XVI, experiências lexicográficas com a Índia e o Brasil. Vemos, portanto, que as Políticas Linguísticas de Portugal estavam especificamente condicionadas às suas expansões marítimas, onde o português resumia-se a uma “interlíngua de missão” (Verdelho; Silvestre, 2011, p. 14).

Segundo estudo de Vázquez (2008a), a dicionarística bilíngue espanhola moderna se deu anteriormente (tratando-se do contexto europeu e entre línguas europeias), com as obras de Nebrija: ao lado da primeira gramática de Estado (a *Gramática de la Lengua Castellana*), no mesmo ano de 1492, Nebrija produziu o *Diccionario latino-español* (originalmente, *Lexicon hoc est dictionarium ex sermone latino in hispaniensem*) e o *Vocabulario español-latino*, possivelmente em 1495 (originalmente, *Dictionarium ex hispanieni in latinum sermone*). Enquanto o primeiro tinha uma função decodificadora de textos latinos, ou seja, servia para a leitura de textos em latim, o segundo tinha uma função codificadora, ou seja, servia como auxiliar à redação de textos em latim.

No entanto, a publicação dos primeiros instrumentos linguísticos que relacionariam as línguas espanhola e portuguesa, como veremos, é sumamente tardia se comparada às demais línguas europeias. Tal constatação é extremamente curiosa e instigante. A primeira publicação, que ocorre somente no início do século XVIII, é um dicionário bilíngue. Neste primeiro instrumento, o *Diccionario Castellano y Portuguez*, que integra o *Vocabulario Portuguez e Latino* (Bluteau, 1721)², está discursivizado o tema da intercompreensão entre o português e o espanhol, prioritariamente sob as designações de “semelhança” e “facilidade”. Dito dicionário objetivava, ainda que “com segundas intenções”, facilitar o acesso e um saber mais efetivo de uma das línguas em questão para os falantes da outra: no caso, o português para falantes de espanhol. Tratarei de expor a seguir, mais detalhadamente, situando os fatos no contexto sócio-histórico.

A matriz discursiva de sentidos sobre a relação espanhol-português e a intercompreensão no primeiro dicionário castellano y portuguez

“No fe aprende lo que fe sabe”. Esta é a inusitada frase que possivelmente inaugurou “o discurso da intercompreensão” entre o português e o espanhol, registrada em um instrumento linguístico. O *Diccionario Castellano, y Portuguez para facilitar a los curiosos la noticia de la lengua Latina, con el ufo del Vocabulario Portuguez, y Latino* (Bluteau, 1721) é o primeiro dicionário bilíngue espanhol-português “que se tem notícia”. A frase destacada está escrita numa espécie de prólogo do dicionário intitulado *Prosopopeia del idioma Portuguez a*

2 Todos os títulos e citações do *Vocabulario Portuguez e Latino* (Bluteau, 1721), bem como das demais publicações antigas citadas no artigo, foram mantidos em sua escrita original.

su hermana la Lengua Castellana. O dicionário, publicado em Lisboa, em 1721, está incorporado ao oitavo volume da reconhecidíssima obra do clérigo Raphael Bluteau. Nascido em Paris, em 1638, e falecido em Lisboa, em 1734, Bluteau foi escritor, orador sagrado e lexicógrafo. Dadas as várias partes que integram o *Vocabulario de Bluteau* – 8 (oito) volumes e 2 (dois) suplementos (1727-1728) – evidencia-se a importância de concebê-lo em seu conjunto. De acordo com estudo de Pizent (2010),

El corpus dicionarístico propiamente dicho tiene cerca de 7200 páginas, a que se deben acrecentar cerca de 500 páginas de diccionarios especializados y glosarios, y un corpus paratextual que tiene entorno a las 200 páginas. El Vocabulario reúne cerca de 42000 artículos, pero el número más importante es la masa textual con más de 3 millones de palabras en la parte dicionarística, de la cual cerca de tres cuartos son palabras portuguesas. La lista de los contenidos de cada volumen revela una estructura compleja, en la que el diccionario portugués-latín es acompañado de glosarios temáticos, composiciones poéticas y textos preambulares con información metalexigráfica dispersa [...] (Pizent, 2010, p. 37).

O referido “Diccionario Castellano, y Portuguez”, além da *Prosopopeia*, conta com o *Methodo breve, y facil para entender Castellanos la lengua Portuguesa*, seguido da *Tabla de palabras portuguesas remotas a la lengua castellana* (português/ espanhol) e, por fim, o dicionário propriamente dito, que é a parte mais extensa. São mais de 20.000 entradas, distribuídas em suas 165 páginas. Curiosamente, do total de entradas, em torno de 11.000 apresentam-se em português com a abreviatura *id.* ou *idem* (Corbella, 2003³, p. 390 *apud* Pizent, 2010, p. 47; Quesada, 2003, p. 343), recurso que funciona como um registro do reconhecimento das semelhanças entre ambos os

3 Ver: CORBELLA, Dolores. Contribución a la historia de la lexicografía luso-española: El Diccionario castellano y portuguez de Raphael Bluteau. In: ZUMBADO, C. Corrales et al. (org.). Nuevas aportaciones a la Historiografía Lingüística. **Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL (La Laguna, Tenerife, 2003)**. Madrid: Arco/Libros, 2003. p. 385-398. vol. 1

idiomas, pois quando as palavras são iguais não se repete a mesma voz. Em sua página de entrada, o dicionário apresenta o título “Diccionario Castellano y Portuguez para facilitar a los castellanos el uso del Vocabulario Portuguez, y Latino”. O Dicionario completo tem, portanto, 3 (três) partes: *Prosopopeia*, *Methodo e Tabla*, e *Diccionario*.

A partir da leitura dos títulos que integram o “Diccionario Castellano y Portuguez” e dos respectivos tipos de instrumentos que se complementam e se articulam à obra maior – *Vocabulario Portuguez e Latino* – evidencia-se a função primeira do Dicionario: facilitar aos espanhóis (e aos estrangeiros) a compreensão do português, com vistas ao acesso ao *Vocabulario*. Em outras palavras, Bluteau acreditou que o português serviria como uma ferramenta de acesso a sua obra e, conseqüente ou concomitantemente, ao latim. Pode-se ler no encerramento da *Prosopopeia*:

Por no fastidiaros, acabo, y buelvo a pedir, que favoreçais mi introducion en vuestros dominios. Las razones para esta pretension son muchas (como amplamente tengo mostrado) son tres. La primera es, que el aprender lenguas, es discreta curiosidad; la segunda es que los Castellanos tienen mucha facilidad, para entender mi idioma; la tercera es, **que faber por medio del Portuguez el Latin, le será de grande utilidad** (Bluteau, 1721, p. 14, grifo nosso).

Já na primeira página da *Prosopopeia*, declara Bluteau que não tem como propósito ensinar os espanhóis a falar português, mas sim facilitar o latim “aos curiosos” (possivelmente incluindo os estrangeiros):

[...] porque defea mi curiosidad introducirme en los Reynos de Castilla, **no ya con la pretension de que los Castellanos aprendan a hablar Portuguez**, mas con el intento, que los curiosos de lenguas lo entiendan, **para aprovecharse del nuevo Vocabulario, Portuguez, y Latino** [...] (Bluteau, 1721, p. 3, grifo nosso).

No entanto, seguem as vantagens por ele enumeradas, que

afirmam “que a todo el Castellano discreto conviene faber Portuguez”. Além do “diverso” (é importante saber “outras línguas”) e da “facilidade”, está a “utilidade do português para os espanhóis”:

[...] yo confiefo, que la defeo, y con vueftro favor pretendo introducirme en vueftros dominios; dándome atencion, dire mis razones, que bien confideradas, fon tres, a faber, la diverfidad, la facilidad, y la utilidad; y afli digo, **que a todo el Castellano discreto conviene faber Portuguez**, lo primero, porque es idioma **diverfo**, lo fegundo, porque es **facil de entender**, lo tercero, porque de la inteligencia de dicho idioma le resultara **utilidad** (Bluteau, 1721, p. 4, grifo nosso).

Independentemente das razões, não há dúvidas de que Bluteau deu o primeiro passo dentro da dicionarística bilíngue vinculada ao ensino de uma das línguas aos falantes da outra. Nas doze páginas que compõem a *Prosopopeia*, a voz do “idioma Portuguez” faz um discurso retórico que, entre outros aspectos, enaltece a intercompreensão – que se faz notar na reiterada referência à “semelhança” e à “facilidade” entre ambos os idiomas:

Estoy informado, y persuadido de la repgnancia de los fenores Castellanos en aprender lenguas. [...] Siendo cierto, que con tan inviolable fingularidad obfervan los Casftellanos el ufo de fu nacional idioma, **tarde les perfuadirè, que aprendan el Portuguez. Pero, que digo? No fe aprende lo que fe sabe** (Bluteau, 1721, p. 6, grifo nosso).

É importante destacar que a iniciativa parte de “dentro de Portugal”. Na capa do dicionário consta: *Impreso en Lisboa. Por orden del Rey de Portugal D. Juan V.* Portugal, representado por Bluteau, quer levar o português aos castellanos, ainda que eles “já saibam”, pois “não se aprende o que já se sabe”. Bluteau indica o “quão tarde” (quicá com sentido de “mais cedo ou mais tarde os convencerei”) esta iniciativa é tomada: *tarde les perfuadirè, que aprendan el Portuguez*, como vimos na citação apresentada. No decorrer do texto, tratarei de

mostrar por que motivo a iniciativa tardia se dá desta forma.

A “metáfora da família”, materializada no título – *Prosopopeia del idioma Portuguez a su hermana la Lengua Castellana* – e o encerramento do texto analisado – *Vuestro hermano, El idioma Portuguez* – é o gatilho que referenda o vínculo e a intercompreensão entre o português e o espanhol. Enuncia Bluteau (1721, p. 3): “Soy el idioma Portuguez; aunque en esta occafion hablo Castellano, no me defdigo. La diferencia es tan poca, que es más que medio Portuguez, lo que digo”. O “ser português e falar castelhano”, “pois a diferença é tão pouca”, frisa não só um “já saber” como também a “semelhança” e a “facilidade”.

Outras referências vão reiterando as relações de família que Bluteau (1721, p. 3) coloca em evidência: “[...] digo foy hijo de la Latina, y me glorio fer vuestro hermano, fi no primogenito, gemelo, o contemporaneo, porque ambos nacimos en un tiempo” e o discurso da semelhança entre ambas as línguas:

Hermana mía, pareciome bien hazeros estas advertencias, para empeñaros en primorosa correspondencia con nuestra madre la lengua Latina. Ya que esta (de las lenguas Europeas suprema Emperatriz) es muerta, **no otras fus hijas, mas parecidas**, estamos obligadas a darle en nuestras memorias nuestra vida (Bluteau, 1721, p. 14, grifo nosso).

Na *Prosopopeia* podemos ver, portanto, além da ordem da família no sentido de parentesco entre “mãe, filhas e irmãs”, também a “familiaridade linguística” gerada pelas semelhanças entre as línguas: entre as “filhas da mãe Latina”, são as *mas parecidas*. Somam-se outros dizeres que evidenciam as “semelhanças” que, por sua vez, direcionam para a “facilidade” enunciada por Bluteau:

Pero no todas las lenguas son igualmente dificultosas. Sin milagro, y casi sin Maestro brevemente se pueden aprender algunas. De este numero **es para los Castellanos la lengua Portugueza, fu facilidad los combida a todos** (BLUTEAU, 1721, p. 5, grifo nosso). En Castilla, y sus dominios, para la inteligencia, y uso de un Vo-

cabulario Portuguez, y Latino, no hay medio mas proporcionado, que un Diccionario Castellano, y Portuguez; porque **no hay lengua mas semejante a la Castellana, que la Portuguesa.** Esta semejança de idiomas en principios naturales fe funda, y parece, que la Naturaleza, la Gracia, y la Fortuna fe dieron las manos, para hermanar las perfecciones de una, y otra nacion (Bluteau, 1721, p. 13, grifo nosso).

Nas passagens da *Prosopopeia* aqui destacadas podemos ver o funcionamento dos argumentos elencados em favor da função do “Diccionario Castellano y Portuguez” e como vai sendo tecido o discurso que articula “proximidade”, “semelhança” e “facilidade”. Bluteau trata de descrever detalhadamente as possíveis e previsíveis dificuldades que teriam os espanhóis na aprendizagem de outras línguas, que não o português. A saber: hebreu, grego, alemão, galês, francês, italiano, as quais se somam línguas orientais, ameríndias, hispano-americanas e africanas.

Como já destacado, Bluteau sustenta na *Prosopopeia* que o português seria “o andaime” que sustentaria os espanhóis para a aprendizagem do latim, e não um fim em si mesmo: “no hay medio mas proporcionado, que un Diccionario Castellano, y Portuguez” (Bluteau, 1721, p. 13). E, para que alcancem o latim, o autor lhes brinda também o já referido “*Methodo breve, y facil para entender Castellanos la lengua Portuguesa*”, que parte da ideologia linguística das línguas mutuamente fáceis: “Para la nacion Castellana, no hay idioma mas facil de entender, que el Portuguez. En menos de tres horas podrá un Castellano curioso entenderle casi todo” (Bluteau, 1721, p. 14).

A referência explicitamente religiosa é outro elemento ideológico que vai perpassando o texto da *Prosopopeia*:

[...] Porque el **Efpirito Santo**, que es toda la difcrecion, con esta propiedad fe manifestò al mundo, y esta fagrada difcrecion dividida en lenguas ... En esta milagrofa multiplicacion, y noticia de lenguas no experimentaron los **Apoftoles** las dificultades, con que fe aprenden eftraños idiomas, porque donde Dios es Maef-

tro, luego fe aprende lo que fe enfeña (Bluteau, 1721, p. 5, grifo nosso).

Lo que de las dos lenguas Castellana, y Portuguesa fe puede decir sin vanidad, es que fon lenguas de **ángeles** (Bluteau, 1721, p. 9, grifo nosso).

La lengua Castellana es la de los **Angeles**, que anunciaron el **Evangelio** al Peru, al Mexico, al Reyno de Chile [...]. La lengua Portuguesa es la de los **Angeles**, que en Africa, en los de Guinea, Congo, y Angola; en el Afia [...] anunciaron las eternas verdades de nueftra **fanta Fe** (Bluteau, 1721, p. 10, grifo nosso).

As figuras bíblicas do Espírito Santo, dos Apóstolos, de Deus e dos Anjos, junto à referência ao Evangelho e à Santa Fé, colocados em consonância às línguas, asseguram à retórica a comunhão com as ideias do contexto católico no qual se insere. Além destes referentes, seja o das famílias, seja o da religião católica, é igualmente importante destacar os aspectos que dizem respeito a ideologias linguísticas de cunho sociolinguístico e sociopolítico que circulavam neste contexto. Havia uma gigantesca matriz colonial que fomentava políticas de linguagem imbricadas nas complexas relações de poder em funcionamento neste período. Considerar a conjuntura sócio-histórica por esta via facilita a compreensão do “atraso” do surgimento de instrumentos linguísticos facilitadores da aprendizagem de cada uma das línguas para falantes da outra.

O discurso pronunciado na *Prosopopeia* trata de atribuir igual prestígio a ambas as línguas, buscando desmistificar um imaginário construído em anos anteriores, segundo o qual o português teria as suas origens na língua castelhana, figurando, assim, como um dialeto hierarquicamente inferior. A menção à representação sociolinguística de que aos espanhóis não lhes interessasse aprender outros idiomas – “Estoy informado, y persuadido de la repugnancia de los fenores Castellanos en aprender lenguas” (Bluteau, 1721, p. 6) é justificada também pela via da intercompreensão que, como visto anteriormente, resume-se na inusitada frase “No fe aprende

lo que fe sabe”.

Pode-se entender que esta ação de Política Linguística, materializada no instrumento linguístico analisado, acompanhou o surgimento de uma nova demanda no contexto ibérico. Até aquele momento – 1721 – não existira a necessidade de que espanhóis aprendessem português com qualquer tipo de sistematização e vice-versa, e muito menos a necessidade de instrumentos linguísticos destinados para tanto. Questões de ordem sociolinguísticas e sociopolíticas ajudam a compreendê-lo.

O contexto ibérico havia sido palco de conflitos políticos entre Portugal e Espanha, do século XV ao XVII, que se estenderam ao que concerne ao uso das línguas. Portugal fora “castelhanizado”, como veremos a seguir, e isto não foi sempre aceito ou pacífico para todos. De acordo com estudo de Diéguez (2008), em dito período, Portugal viveu subjugado a uma condição sociolinguística diglósica, não só no plano literário e científico, como nas circunstâncias sociais de forma geral. A classe dominante de Portugal favorecia-se com o castelhano como língua da moda, língua de cultura, e segunda língua da alta classe portuguesa por mais de dois séculos (já a partir do século XV). A diglossia alcançou o seu auge com a literatura do século XVI – Século de Ouro espanhol. Neste contexto, impôs-se aos escritores portugueses, de forma geral, que escrevessem em castelhano como uma questão de conveniências à repercussão de suas obras, fato que esteve integrado aos 60 anos da Monarquia Filipina, quando a coroa espanhola reinou de 1580 a 1640, em ambos os países, com três reis Felipe da Casa de Áustria: Felipe II, III e IV. A diglossia forjou não somente o desprezo pelo português, como o desprezo pela possível necessidade do ensino de espanhol em Portugal. “Todos os portugueses sabiam espanhol” – e havia que

sabê-lo “naturalmente”. A nobreza e a classe alta de Portugal e Espanha “se compreendiam” no que necessitavam compreender-se, desenvolvendo um bilinguismo castiço, como um fato consumado e naturalizado.

Ao que tudo indica, pode-se deduzir que isto abriu espaço para o “fantasma da intercompreensão”, ou seja, o imaginário historicamente construído de que espanhol e português “são quase uma mesma língua” ou, pelo menos, intercompreensíveis a ponto de que não fosse e não seja ainda necessário estudá-los. No entanto, razões bem mais fortes motivaram e perpetuaram esta circunstância por bastante tempo. O problema levantado por muitos intelectuais refere-se a que dentro deste bilinguismo aparentemente útil, natural e harmônico, o castelhano imperava e desprestigiava o português.

Retomando Vázquez (2008b), sobre as razões políticas desta usurpação ante o português dentro do próprio Portugal, estas podem ser resumidas nas seguintes pautas:

a) la gran cantidad de reinas de origen español que se sentaron en el trono portugués y que poco ayudaron en el cometido de mantener cierto respeto por la lengua del país de acogida, b) la imposición de dos instituciones religiosas venidas de España: la Santa Inquisición y la Compañía de Jesús y c) la hegemonía política y militar de España en Europa (Diéguez, 2008, p. 270).

Ainda segundo Diéguez (2008), até fins do século XVII, das 34 rainhas de Portugal, 17 eram espanholas. Entre 1547 e 1564, a igreja Católica controlou o processo de normatização da língua portuguesa – a Santa Inquisição proibiu toda a produção científica e literária escrita em português, tratando-a como heresia protestante. No plano educativo, quando Dom João III (1521-1557) reformou o ensino universitário em Portugal (entre 1537 e 1547), mandou vir professores de Espanha, “servindo para aumentar ainda mais a provinciana admiração por tudo o que fosse espanhol que (...) experimenta o Portu-

gal pré-filipino” (Vásquez, 1988⁴, p. 42 *apud* Diéguez, 2008, p. 270). Até este momento, o português não recebera o reconhecimento de língua oficial em Portugal, nem tampouco e conseqüentemente, de língua de ensino nas escolas.

Neste contexto, se por um lado se produziu uma supervalorização da antiguidade – com a valorização e o apego exacerbado ao latim – por outro lado, como que por contigüidade, passou-se a exaltar os idiomas nacionais de origem românica, ditos vulgares. O segundo movimento produziu uma grande quantidade de discursos que tratavam de comparar ditas línguas ao latim, que se inscreviam e se veiculavam não somente nos dicionários plurilíngues e bilíngues, como também se pronunciavam a altos brados em discursos de outras ordens, entre os quais são muito emblemáticos os textos literários de renomados escritores da época. A isto se somou o embate constante contra a hegemonia ibérica do castelhano, ou seja, o ante-castelhanismo, a partir da voz de vários escritores portugueses, que evocaram glórias a seu idioma pátrio (Recuero, 2017).

Podemos ver o ante-castelhanismo expresso nos anos 500, começando com a obra “*Diálogo em louvor da nossa linguagem*”, de João de Barros, publicada em 1540, na qual o escritor invoca seus compatriotas para a promoção do português à imagem dos clássicos latinos. Na mesma década, o português Gândavo escreve “*Diálogo em Defesa da Língua Portuguesa*” (Gândavo, 1981), publicado em 1574, ou seja, ambas concomitantes à dinastia filipina. Mediante um diálogo bilíngue entre um português (Petrônio) e um castelhano (Falêncio) – representando, respectivamente, a força frente a falha – o en-

4 CUESTA, Pilar Vázquez. **A língua e a cultura portuguesas no tempo dos Filipes**. Lisboa: Europa-América, 1988. (traducción del original “La lengua y la cultura portuguesas en el siglo del Quijote”. In: PIDAL, Menéndez. *Historia de España*. Madrid: Espasa Calpe, 1986).

saio de Gândavo retrata a situação sociolinguística que Portugal vivera na época e, nela, a disputa entre as duas línguas com relação à maior proximidade ao latim, como sinônimo de prestígio:

Falêncio – [...] agora os quiero provar em como la nuestra lengua es más propinqua al latin que la vuestra, com algunos vocabulos que aqui ofereceré, conviene a saber. Decís hontem, nós hayer, el latin heri. Decís engenho, nós ingenio, el latin ingenio. Decís dores, nós dolores, el latin dolores. Decís cores, nós colores, el latin colores. Decís calmas, nós calores, el latin calores. Decís paixões, nós pasiones, el latin pasiones. Decís pessoa, nós persona, el latin persona (Gândavo, 1981, p. 70).

À fala do personagem castelhano, contesta o personagem português:

Petrônio - Se com essa razão vos parece, Senhor Falêncio, que tendes concluído, ainda vos provarei que a nossa é mais chegada ao latim que vossa, como estes pode ver em outros muitos vocábulos nossos de que a vossa também se desvia [...]. Vós dizeis hembra, nós femia, o latim femina. Dizeis hierro, nós ferro, o latim ferro. Dizeis hiel, nós fel, o latim fel. [...] se quantos me ocorrem vos quisesse aqui dizer seria coisa infinita de nunca acabar, porque a maior parte dos vocábulos pronunciais com aspirações, por onde fica vossa língua muito mais remota e desviada do latim que a nossa [...] (Gândavo, 1981, p. 76).

A língua portuguesa, intelectualmente desprestigiada, considerada “pobre”, “grosseira”, “pouco ornada” (Hue, 2007, p. 13), “ignorada”, “pouco conhecida”, “de áspera pronúncia”, figurava como um dialeto ibérico do espanhol – “língua clara” (Hue, 2007, p. 9). O latim era a “língua suprema”, “inalcançável”. Portugal, com relação às Políticas Linguísticas, diferentemente das nações que projetavam a língua como um instrumento de unificação, via na língua portuguesa um ideal expansionista, no entanto, ameaçado pelo castelhano.

Segundo Diéguez (2008),

[...] la reforma ortográfica establecida por la Academia de Lisboa en el siglo XVIII, en la que la tendencia etimológica se sobrepuso de modo definitivo a la tendencia foneticista, ha sido explicada

como un reflejo de la influencia de la ortografía francesa, y a la vez, por el deseo de convertir a la lengua portuguesa, incluso en el plano gráfico, en una lengua cada vez más diferenciada de su vecina peninsular (Diéguez, 2008, p. 272).

A implementação de Políticas Linguísticas em defesa da língua portuguesa como ante-castelhanização por parte de Portugal, ao que tudo indica, colaborou com o declínio do bilinguismo diglótico. De acordo com León e Duarte (2005), entre os séculos XVII e XVIII Portugal viveu o seu “movimento das luzes”: foi palco de recepção de estrangeiros, bem como os portugueses se favoreceram de estadas no estrangeiro. Bluteau se enquadra neste contexto sócio-histórico, e sua iniciativa pode ser considerada um marco para a ruptura do “ressentimento histórico” (León; Duarte, 2005, p. 375), pois, diante de todo o largo processo de castelhanização de Portugal, Bluteau abre uma “vertente de mediação luso-espanhola” (León; Duarte, 2005, p. 376) e registra uma nova Política Linguística que estaria por acontecer. Devemos atribuir grande mérito a Bluteau, que dá o primeiro passo não somente para o desdobramento de outros instrumentos linguísticos, mas para novas posturas de políticas linguísticas intervencionistas. Na *Prosopopeia*, trata de mediar os conflitos históricos que marcaram a relação entre as línguas: “Anticastellanos, y Misoportuguezes tengan paciencia; no pueden quitamos la gloria de hablar lenguas de Angeles” (Bluteau, 1721, p. 9) e “convocar” os falantes das línguas espanhola e portuguesa, através e em nome das línguas, para dar início a um novo projeto. A partir de então, ainda que tardassem muitos anos, surgiriam outros instrumentos linguísticos facilitadores do acesso aos idiomas.

Reflexos e possíveis desdobramentos da “questão da intercompreensão” como Política Linguística

A partir de uma perspectiva glotopolítica, um dos grandes méritos de Bluteau foi justamente incitar uma política linguística para a sua época e os porvires, propondo uma nova concepção para as relações entre o português e o espanhol. Pese o reconhecimento decorrente de sua obra maestra “*Vocabulario Portuguez e Latino*”, e que tenha alcançado pouca visibilidade entre os estudos críticos o papel auxiliar de seu dicionário bilíngue (León; Duarte, 2005), pode-se dizer que Bluteau se constitui em um marco nas intervenções de ordem das políticas linguísticas que começariam a ser implementadas, ainda que novamente de forma muito tardia, nos anos subsequentes.

Depois do “*Diccionario Castellano y Portuguez*” de Bluteau (1721), tardaria mais de cem anos para a produção dos próximos instrumentos que contemplavam ambas as línguas, já então no contexto do iberismo dos Oitocentos: uma gramática – “*Grammatica hespanhola para uso dos portuguezes*” – impressa em Porto, 1848, e um segundo dicionário – “*Diccionario Español-Português el primero que as ha publicado con las voces, refranes y locuciones usadas en España y Américas Españolas*” –, impresso em Lisboa, em 1864.

Da nota que acompanha a “*Grammatica hespanhola para uso dos portuguezes*”, de autoria de Nicolau Antonio Peixoto (1848), destaco suas considerações:

Uma só Nação devem ser, em literatura, os hespanhoes com os portuguezes. Quem há, pois, que duvide da utilidade, e melhor direi, da necessidade do estudo da língua hespanhola? **De que será, que ninguém até agora se dêsse ao trabalho de beneficiar a Nação portugueza com um methodo de aprender esta rica e bela língua?** (Peixoto, 1848, p. 3, grifo nosso).

Discursos lamentam o aspecto tardio da produção de instrumentos para aprender espanhol em Portugal e da “necessidade” deste estudo, tanto na citada nota de Peixoto, como no prólogo do seguinte instrumento linguístico que foi publicado. Trata-se do “Diccionario Español-Português el primero que se ha publicado con las voces, refranes y locuciones usadas en España y Américas Españolas”, de autoria de Manuel do Canto e Castro Mascarenhas Valdez ([1864] 2008), que também apresenta a sequência inversa a de Bluteau (espanhol-português), e traz o seguinte discurso em seu prólogo:

O descuido de séculos escondeu entre o silêncio, a quase toda a nação portugueza, o conhecimento da língua espanhola [...] E sendo o dicionario uma obra indispensável para todos os que querem bem conhecer a língua de uma nação, era muito para sentir a falta de um dicionario hespanhol-portuguez, e **para admirar não ter havido quem fizesse este importante serviço ás duas nações**, que, quanto mais independentes, tanto mais, por seu recíproco interesse, devem estreitar as suas relações comerciais e scientificas (Valdez, [1864] 2008, s/p, grifo nosso).

Considerações finais

Como podemos ver, há consonâncias entre as obras de Nicolau Antonio Peixoto (1848) e Manuel do Canto e Castro Mascarenhas Valdez (1864) com discursos da *Prosopopeia* que valorizam as relações de diplomacia entre as nações, neste então com outras demandas, e enaltecem a utilidade e a necessidade de uma língua para os falantes da outra.

A leitura do prólogo da *Prosopopeia* serviu para compreender as ideologias linguísticas veiculadas acerca da relação entre as línguas portuguesa e espanhola e do ensino de uma para os falantes da outra, vistos não só pelo aspecto linguístico, mas também pelo geopolítico. Os vários discursos – do valor da “família latina” e da “Santa Fé” católica, dos conflitos históricos e das reações e rupturas, das dificuldades e faci-

lidades entre as línguas, da facilidade do português para os espanhóis, do português como caminho de acesso ao latim – vinculados a diferentes ideologias linguísticas, ilustram o passado e apontam para uma nova ordem “lusu-castellana” que diz respeito à questão das línguas.

Perseguindo os objetivos deste estudo, encontramos a matriz discursiva de sentidos sobre a relação espanhol-português produzidos pela intercompreensão entre ambos os idiomas, representada nos textos analisados pelas palavras-chave “semelhança” e “facilidade”. A este discurso subjaz a representação de que o português e o espanhol são “tão fáceis” para os falantes destas línguas, entre si, que o seu ensino (e os instrumentos linguísticos para tal) são supérfluos. Esta ideologia linguística, que perpassa séculos e séculos, quiçá a partir de Bluteau (1721), fundamenta-se no fato não menos real de que dada a genealogia comum e a semelhança entre as línguas, a intercompreensão é uma realidade. No entanto, o discurso da facilidade e a representação do ensino supérfluo ainda se veem instaurados, determinantes sobre as Políticas Linguísticas e Educacionais em vários países, que atribuem pouco ou nenhum valor ao ensino de uma destas línguas aos falantes da outra.

Ao sugerir o uso da concepção de *intercompreensão* no lugar do binômio “semelhança-facilidade”, proponho que se possa pensá-la à luz da didática do plurilinguismo (Meissner, 2004), em consonância a metodologias plurais de línguas e culturas (Candelier, 2013) que exploram a intercompreensão como estratégia para o desenvolvimento concomitante de competências em várias línguas. A didática do plurilinguismo apoia-se no parentesco linguístico, nos conhecimentos prévios e na sensibilização sobre as línguas e culturas (Meissner, 2004), o que poderia ser implementado em se tratando do ensino do

espanhol para falantes de português, e vice-versa. Isto seria um passo a mais no caminho para desmistificar a ideia de que se há intercompreensão não há necessidade de instrução. Vista por este prisma, a intercompreensão substitui o arraigo à facilidade e passa a ser um recurso para desenvolver competências e habilidades em línguas próximas. A didática da intercompreensão, neste sentido, incluir-se-ia como uma política linguística educativa que garantiria uma noção básica e sólida das várias línguas latinas, além do português e do espanhol. Ainda que pareça utópico, dados os interesses e as prioridades de ordem cultural, política, econômica e governamental de cada lugar, é uma ação que já se insere na educação de vários países que têm políticas linguísticas desenvolvidas e que poderia ser incluída, por exemplo, como projetos extracurriculares. Isto seria uma política linguística atual e comprometida com a democratização do “saber línguas”.

Referências

ARNOUX, E. La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. In: INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO DR. JOAQUÍN V. GONZÁLEZ. **Lenguajes: teorías y prácticas**. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González, 2000. p. 95-109.

ARNOUX, E. Esbozos de un archivo de la diversidad lingüística en dos textos gramaticales renacentistas: el diálogo de la lengua de Juan de Valdés y el arte grande de la lengua castellana de Gonzalo Correas. In: ARNOUX, E.; ROCA, M. del P. (org.). **Del español y el portugués: lenguas, discurso y enseñanza**. João Pessoa: UFPB, 2013. p. 285-325.

ARNOUX, E.; VALLE, J. del. Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. **Spanish in context**, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. v. 7, n. 1, p. 1-24, 2010. Disponível em: https://www.gc.cuny.edu/CUNY_GC/media/365-Images/Arnoux-Del-Valle-SiC-2010-intro.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

ARNOUX, E.; ZAPATA, O. Los estudios del discurso y la glotopolítica [Entrevista]. **Los Estudios del Discurso: miradas latinoamericanas I.**, Ibagué, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales Universidad de Ibagué, p. 149-175, jun. 2012. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/docs/books//estudios//arnoux.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, SP: Pontes, 1992. 144 p.

BLUTEAU, R. **Vocabulario portuguez e latino**: aulico, anatomico, architectonico, bellico, botanico, brasilico, comico, critico, chimico, dogmatico, dialectico, dendrologico, ecclesiastico, etymologico, economico, florifero, forense, fructi-

fero, geographico, geometrico, gnomonico, hydrographico, homonymico, hierologico, ichtuologico, indico, ifagogico, laconico, liturgico, lithologico, medico, musico, meteorologico, nautico, numerico, neoterico, ortographico, optico, ornithologico, poetico, philologico, pharmaceutico, quidditativo, qualitativo, quantitativo, rethorico, rustico, romano; symbolico, synonymico, syllabico, theologico, terapeutico, tecnologico, uranologico, xenophonico, zoologico, autorizado com exemplos dos melhores escritores portuguezes, e latinos, e offerecido a El Rey de Portugal, D. João V, pelo Padre D. Raphael Bluteau, clerigo regular, Doutor na Sagrada Theologia, Pregador da Raynha de Inglaterra, Henriqueta Maria de França, & calificador no Sagrado Tribunal da Inquisição de Lisboa. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1721. Disponível em: <https://purl.pt/13969>. Acesso em: 17 mar. 2022.

CANDELIER, M. et al. (org.). **Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas**. Centre européen pour les langues vivantes. Graz: Conseil de l'Europe, 2013. Disponível em: <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-ES-web.pdf?ver=2018-03-20-120700-460>. Acesso em: 01 set. 2021.

CORBELLA, D. Contribución a la historia de la lexicografía luso-española: El Diccionario castellano y portuguez de Raphael Bluteau. In: ZUMBADO, C. C. et al. (org.). **Nuevas aportaciones a la Historiografía Lingüística**: actas del IV Congreso Internacional de la SEHL (La Laguna, Tenerife, 2003. v. I). Madrid: Arco/Libros, 2003. p. 385-398.

CUESTA, Pilar Vázquez. **A língua e a cultura portuguesas no tempo dos Filipes**. Lisboa: Europa-América, 1988. (traducción del original: “La lengua y la cultura portuguesas en el siglo del Quijote”). In: PIDAL, Menéndez. *Historia de Es-*

paña. Madrid: Espasa Calpe, 1986).

DIÉGUEZ, I. V. Los orígenes (tardíos) de la lexicografía bilingüe español-portugués. **ELUA: Estudios de Lingüística** Universidad de Alicante, [S.l.], n. 22, p. 263-277, 2008. Disponível em: <http://revistaelua.ua.es/article/view/2008-n-22-los-origenes-tardios-de-la-lexicografia-bilingue-espanol-portugues>. Acesso em: 03 jul. 2021.

GÂNDAVO, P. M. **Regras que ensinam a maneira de escrever e a orthografia da língua portuguesa com um diálogo que adiante se segue em defesa da mesma língua**. Lisboa: Biblioteca Nacional, 1981. 72 p.

HUE, S. **Diálogos em defesa e louvor da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. 160 p.

LEÓN, R. P. de; DUARTE, S. O contributo da obra lexicográfica de Rafael Bluteau para a história do ensino do português como língua estrangeira: O *Methodo breve, y facil para entender Castellanos la lengua portuguesa*. **Línguas e Literaturas** – Revista da Faculdade de Letras, Porto, II Série, v. XXII, p. 373-429, 2005. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/rll/article/view/8003>. Acesso em: 13 jul. 2021.

MEISSNER, F. J. et al. **EuroComRom - Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ' Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension**. Aachen: Shaker-Verlag, 2004. 336 p.

PEIXOTO, N. A. **Grammatica Hespanhola para uso dos portuguezes**, dada à luz por Nicolau António Peixoto. Porto: Typ. Commercial, 1848. 148 p.

PIZENT, P. **Diálogos peninsulares: la presencia del español**

en el vocabulario portugués e latino de Rafael Bluteau. 2010. 155 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Ibéricos) – Universidade de Évora, Évora, 2010. Disponível em: <http://www.rdpc.uevora.pt/handle/10174/21068>. Acesso em: jul. 2021.

QUESADA, P. S. Los comienzos de la Lexicografía bilingüe con el portugués y el español. El Dicionário Castelhana-Portugués de Raphael Bluteau. **Res Diachronicae Virtual**, v. 2, p. 343-351, 2003. Disponível em: https://resdiachronicae.files.wordpress.com/2013/12/volumen-2-41_salas_quesada.pdf. Acesso em: 09 ago. 2021.

RECUERO, A. L. P. C. **Por que não ensinar espanhol no Brasil?** As políticas linguísticas e a gramatização no ensino do espanhol a partir da Glotopolítica. 2017. 290 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Universidade de Buenos Aires, Buenos Aires, 2017.

VALDEZ, M. C. C. M. **Diccionario español-portugués compuesto sobre los mejores diccionarios de las dos naciones.** Lisboa: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1864. Tomo segundo. Disponível em: <http://www.cervantes-virtual.com/obra/diccionario-espanolportugues-compuesto-sobre-los-mejores-diccionarios-de-las-dos-naciones-tomo-segundo--0/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

VALLE, J. del (org.). **La lengua, ¿patria común?** Ideas e ideologías del español. Madrid: Vervuert-Iberoamericana, 2007. 198 p.

VALLE, J. del. El lugar de las lenguas en las Lenguas Modernas: hacia una nueva cartografía de la lingüística hispánica en EEUU. In: ZIMMERMAN, Klaus (org.). **Prácticas y políticas lingüísticas:** nuevas variedades, normas, actitudes Y

perspectivas. Madrid: Iberoamericana, 2014. p. 81-104.

VERDELHO, T.; SILVESTRE, J. P. (org.). **Lexicografia bilíngue**: a tradição dicionarística português–línguas modernas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011. 264 p.

“Encontrei esta atividade na internet” (ALERTA!) Material didático e materialização das ideologias linguísticas nas ondas do ciberespaço

Greice de Nóbrega e Sousa (UNIFESP)

Introdução

Este texto traz análises de atividades didáticas publicadas na internet e indagará de que forma sua circulação pode contribuir para a materialização de determinados sentidos vinculados à língua espanhola (LE).

Escrevo este capítulo ainda em meio à pandemia da COVID-19 e não teria como introduzir as questões que abordarei sem ressaltar o aumento da procura por materiais didáticos na internet para que o ensino formal pudesse seguir ainda que de forma remota ou híbrida (contexto que acentua o “sinal de alerta”, como detalharei nas seguintes páginas). Nesta situação, para aplicar atividades de ensino, a maior parte das e dos docentes se viu diante de desa-

fos muito grandes (alguns intransponíveis) e, em muitos casos, concluíram que a forma de trabalho com o livro didático não bastava ou não atendia às novas demandas educacionais. Começar a produzir seus próprios materiais digitais também se mostrou uma tarefa quase impossível e, daí, o frequente enunciado tomou força nas interações didático-pedagógicas: “Encontrei esta atividade na internet”.

Em todos os níveis de ensino e em todas as áreas do conhecimento, docentes e discentes empreenderam uma busca por materiais que pudessem ser usados em atividades de ensino e aprendizagem e, assim, houve um aumento exponencial de compartilhamentos, visualizações e visitas a sites, *blogs*, *vlogs*, canais do *youtube* etc. Um sem-fim de “conteúdos digitais” disponíveis na rede circularam mais do que nunca entre a comunidade escolar. É importante observar que, para construir este capítulo, tento buscar uma distância temporal e operacional (porque é dessa forma que continuamos a rotina educacional na maior parte das instituições de ensino, enquanto elaboro o presente texto). Acredito que tal afastamento permitirá que visualizemos os acontecimentos com mais amplitude e senso crítico, e tenho plena consciência de que todas as situações vividas na pandemia seguirão impactando, durante algum tempo, diferentes aspectos do processo de ensino e de aprendizagem formal e, por sua vez, implicarão fortes discussões relativas às políticas linguísticas e educacionais em todo o mundo.

Uma das características que quero ressaltar nessa prática de compartilhamento e aplicação dos materiais disponíveis na internet é que, ainda que muitas vezes o enunciado título que adotei neste texto viesse com uma entonação eufórica (e também precedido de um “Ufa... Encontrei esta atividade na internet”), **construções concessivas** marcaram a enunciação

das orientações sobre tais materiais. Refiro-me à frequência com que recebia ou enviava materiais com um “sinal de alerta” para características não tão desejadas, ou até recusadas em práticas docentes minimamente criteriosas e analíticas, dizendo que “apesar de tal aspecto, a atividade poderia ser interessante para isso ou aquilo...” ou que “embora tal outro aspecto fosse marcante no vídeo, seria interessante observar tais e tais outros...” etc.

O fato é que essa prática de análise crítica de materiais é esperada em qualquer contexto (pandêmico ou não, inclusive). Quando utilizamos atividades didáticas que foram elaboradas para outros contextos de ensino-aprendizagem tendemos a ajustá-las na prática com nosso grupo de estudante, ou seja, costumamos fazer adaptações para poder usá-las. No entanto, na emergência das demandas do ensino remoto que vivenciamos, a falta de políticas educacionais que subsidiassem a prática docente fez com que muitos desses materiais circulassem com ou sem esses diversos exercícios de concessivas. E mais: em determinados casos, essas concessivas acabavam por diluir-se diante de forças mais atrativas, como a da praticidade, da ludicidade, da gamificação, entre outros atributos que alguns materiais apresentam e que parecem não estar articulados de forma crítica e eficaz na formação inicial ou continuada das e dos docentes na maior parte das instituições educacionais brasileiras.

No que se refere ao ensino de línguas – nosso foco de interesse –, se, nos últimos anos, avançamos em termos de políticas linguísticas para a produção de livros didáticos – como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e incentivos de pesquisa em universidades relativos à docência e à educação que impactam também na elaboração das diretrizes de materiais didáticos (como o Programa Institucional de Bolsa

de Iniciação à Docência, o PIBID, e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica, o PIBIC etc.) – o que se tem feito para a produção de material didático em meios digitais, com a chancela dos órgãos educacionais brasileiros, não chega a suprir, minimamente, as demandas de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil¹. Se isso já era muito sério num cenário sem pandemia – o qual tratarei, de acordo com as análises selecionadas para este capítulo –, com as práticas de ensino remoto, híbrido e a educação a distância ou remota, o problema pode vir a ser considerado como um retrocesso dos aspectos nos quais havíamos avançado.

Partindo dessas reflexões introdutórias, ressalto que o principal objetivo deste capítulo é apontar regularidades no modo de significar objetos discursivos e projetar sujeitos/sentidos em materiais didáticos disponibilizados na internet. Os materiais utilizados como *corpus* de análise foram produzidos em contextos variados e não estão alinhados com os projetos de formação da educação formal no Brasil. Conforme se discutirá aqui, esses materiais podem incidir de forma retrógrada na disputa de forças que vinha sendo travada pelas políticas linguísticas ligadas a pesquisas e chanceladas por órgãos governamentais brasileiros para o ensino-aprendizagem da LE.

Nas seguintes partes deste capítulo, trarei recortes de minha

1 Para se ter uma ideia da diferença do número de bolsas em projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), em relação ao PIBIC, deixamos aqui um exemplo que pode ser visto no Relatório de Gestão da Universidade Federal de São Paulo. No gráfico “Número de Bolsas de Programas Institucionais” distribuídas entre 2015 e 2019, o PIBITI é representado com o total abaixo de 500 bolsas em 5 anos, enquanto que o PIBIC tem mais de 1.500 (p. 56). Disponível em: https://www.unifesp.br/reitoria/transparencia/images/docs/relatorio_gestao/relatorio_gestao_2019.pdf. Acesso em: 08 set. 2021. Não estamos colocando em questão a relevância do PIBIC ou de outros programas, apenas observamos que, no que se refere às políticas institucionais de incentivo à pesquisa e elaboração de produtos tecnológicos nas universidades brasileiras, não há um número expressivo, baseando-nos no PIBITI de apenas uma instituição tomada como exemplo.

pesquisa de doutorado em que, através da análise do discurso pedagógico (DP) sobre a língua espanhola (LE), identifiquei formações discursivas materializadas em diferentes materiais didáticos. Apresentarei o contexto da pesquisa e as bases teóricas a partir das quais ela foi desenvolvida. Depois, passarei a focar a análise das atividades didáticas do site “*profedelee.es*” para, por fim, refletir sobre a importância das políticas linguísticas brasileiras com relação ao papel dos materiais didáticos na condução e organização dos sentidos/sujeitos em consonância com os projetos de educação e sociedade transformadores. Nas partes citadas, tentarei ampliar o debate e fazer alguns alertas com relação às práticas educativas desenvolvidas em meio à pandemia da COVID-19.

Discurso pedagógico sobre a LE: contexto da pesquisa e bases teóricas

De acordo com as reflexões apresentadas já na introdução deste texto, saliento que a articulação de diferentes aspectos dos movimentos da sociedade (tais como os ligados à saúde pública, aos processos econômicos, políticos e sociais) marca a inscrição deste trabalho numa perspectiva glotopolítica, pois, ao considerar tais movimentos com relação à língua e a seu ensino-aprendizagem, salienta-se a percepção sobre “*las diferentes formas en que una sociedad actúa sobre el lenguaje, sea o no consciente sobre ello*” (Marcellesi; Guespin, 1986, *apud* Arnoux, 2000, p. 2)². Assim, parto do princípio desta perspectiva, entendendo que esses movimentos significam intervenções no espaço da linguagem e revelam vínculos que os relacionam com ideologias linguísticas que operam também

2 Jean-Baptiste Marcellesi e Louis Guespin, apresentação do número 83, set. 86, da revista *Langages*. Citação referenciada sem número de página e com tradução elaborada pela autora.

dialeticamente (Arnoux; Bein, 2015). Ressalto que estou mobilizando o termo “ideologias linguísticas” de acordo como define Woolard (2007, p. 129): “*las ideologías lingüísticas no representan solamente el lenguaje sino que exhiben los lazos íntimos que lo unen a nociones tales como identidad y comunidad, nación y estado, o moralidad y epistemología*”.

Os princípios da Análise do Discurso de base materialista (AD) estruturam nossa pesquisa e, assim, buscamos recorrências na língua para relacioná-las com a exterioridade, com o funcionamento da língua nas práticas sociais nas quais circula, produzindo, simultaneamente, sujeito e sentido (Pêcheux, 2014a). Nessa perspectiva, articula-se a noção de discurso como “efeito de sentido entre locutores” (Orlandi, 2003, p. 21); portanto, toda vez em que nos referimos ao sentido estamos espelhando essa referência no sujeito. Trabalhar nesse campo teórico significa, pois, tratar “o discurso como um objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto” (Orlandi, 2003, p. 16), ou seja, se propõe uma discussão sobre a forma como “a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua” (Orlandi, 2003, p. 16).

As análises que apresentarei foram desenvolvidas durante minha pesquisa de doutorado, que teve como foco levantar regularidades do DP sobre a LE e relacioná-las com os sentidos/sujeitos determinados pelas condições de produção às quais estão submetidos (Sousa, 2019). Analisei um *corpus* constituído por atividades com canções de três materiais didáticos distintos: 1) atividades complementares elaboradas por professores brasileiros que atuavam em diferentes níveis e tipos de ensino formal da LE, e um questionário sobre a aplicação das atividades aos grupos dos referidos professores – *corpus* principal; 2) atividades disponíveis no site espanhol

profedelee.es – corpus de cotejamento; e 3) duas coleções de livros didáticos aprovados no PNLD de 2010: *Síntesis* (Martin, 2010) e *Enlaces* (Osman et. al., 2010) – corpus de cotejamento.

A escolha por um corpus com atividades com canção se deve à frequente utilização desse tipo de material em aulas de línguas e também por estar interessada em detectar regularidades no DP com relação às orientações de interpretação (produção e orientação de sentidos) num material com um alto potencial para que questões sócio-históricas fossem abordadas.

O corpus principal (1) apresentou um conjunto de regularidades com relação à construção discursiva presentes nas orientações didático-pedagógicas. Os materiais dos corpora (2) e (3) foram utilizados para que se pudesse visualizar com maior clareza as regiões de concentração de sentidos em jogo e, assim, a partir desse cotejamento, detectar as **formações discursivas** emergentes nesse discurso³.

Assim, o foco de trabalho esteve na observação de como se apresentam/constroem enunciados sobre a canção, sobre seus intérpretes, sobre os povos de determinado lugar, sobre os aprendizes brasileiros, sobre características das línguas, sobre como se ensina e como se aprende uma língua estran-

3 O conceito de formação discursiva é um dos conceitos chave deste trabalho. Como síntese, vale dizer que, quando falamos em formação discursiva, estamos designando uma concentração de sentidos em torno de objetos discursivos que se apresentam em determinadas condições de produção. Nas formações discursivas, os sentidos estão condicionados a como se caracterizam essas condições de produção e se manifestam de acordo com uma “dependência constitutiva” do que Pêcheux designa como “o todo complexo das formações ideológicas” (Pêcheux, 2014a, p. 146). As formações discursivas se apresentam no interdiscurso e, assim, o sentido pode ser determinado “pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)” (Pêcheux, 2014a, p. 146). A interpelação que a ideologia faz dos indivíduos em sujeitos “se realiza através do complexo de formações ideológicas [...] e fornece ‘a cada sujeito’ sua ‘realidade’, enquanto sistema de evidências e de significação percebidas – aceitas – experimentadas” (Pêcheux, 2014a, p. 146).

geira etc. Esse lugar de observação me levou às reflexões de Orlandi (2005) para entender que o **discurso sobre** “é uma das formas cruciais para a institucionalização dos sentidos”, pois ele “organiza, disciplina a memória e a reduz” (Orlandi, 2005, p. 44). No mesmo sentido, Mariani (1998) acrescenta que essa forma de enunciar “projeta desdobramentos futuros” na medida em que “‘digere’ para o leitor aquilo sobre o que se fala” (Mariani, 1998, p. 60). A pesquisadora reforça que esses discursos são aqueles que “atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória” (Mariani, 1998, p. 60).

Assim, analisando o contexto de circulação desses materiais didáticos, é possível entender o **“discurso sobre” como uma regularidade do DP** e ressaltar que **ele legitima os saberes na forma em que a escola prefigura**, como uma “perspectiva de escolaridade”, o que significa dizer que as questões postas nesse discurso “não se podem dizer nem verdadeiras nem falsas pois não se trata de explicar fatos mas de se mostrar a perspectiva de como podem ser vistos” (Orlandi, 2001, p. 21). No funcionamento do DP, o professor e a escola têm um protagonismo que faz com que essa legitimidade seja efetiva e que **o que se diz sobre se torne um dizer institucionalizado**.

É importante ressaltar que, nas práticas de ensino de línguas frequentemente adotadas, “se destaca o trabalho com o sentido e com o significante” (Celada; Payer, 2016, p. 22), o que, por ser a matéria de constituição do sujeito, “torna possível atingir ou afetar o campo de uma subjetividade, concebida como uma malha de saberes-sentidos-afetos” (Celada; Payer, 2016, p. 22). A partir dessa perspectiva, é necessário colocar os elementos presentes na cena analisada em função do jogo imaginário que sustenta os efeitos de sentido (Pêcheux, 2014b). Busquei, portanto, na materialidade linguístico-dis-

cursiva do DP sobre a LE – tanto nas escolhas das amostras de língua, presentes nos materiais didáticos, quanto na forma de abordá-las e designar objetos discursivos em torno da LE – marcas sobre a concepção de língua, cultura, história, sociedade etc. Essas marcas são indícios de direções ideológicas capazes de capturar os sujeitos.

Neste capítulo, como se pode prever, apresentarei uma parte da análise do material do grupo (2) – já projetando reflexões e “alertas” para o uso e a circulação de materiais da internet no contexto da pandemia e suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem da LE e de outros conteúdos escolares/escolarizados. Tratarei aqui do predomínio de uma orientação ideológica que denominei **formação discursiva globalizante**. Em tal orientação do discurso, transitam sentidos vinculados ao olhar eurocêntrico e colonizador na medida em que achata os saberes e homogeneiza sujeitos e sentidos, convergindo com os valores do capitalismo, como veremos a seguir.

Por último, saliento que, em alguns momentos, trago terminologias e referências próprias da didática das línguas e que, com isso, pretendo aproximá-las das noções da AD, como forma de estabelecer maior diálogo entre as áreas e fomentar uma visão crítica sobre diferentes aspectos do processo de ensino-aprendizagem de línguas a partir de reflexões de ambos os campos teóricos.

Análises das atividades do site *profedeele.es*: visualizando aspectos da formação discursiva globalizante

Como adiantamos, as regularidades do DP sobre a LE do *corpus* principal (1) foram cotejadas com o *corpus* (2) e (3). Encontramos coincidências entre o *corpus* principal e os mate-

riais de cotejamento, como, por exemplo, a ausência de um trabalho com a sonoridade nas atividades com canção (tão propícias para essa abordagem) e o foco de desenvolvimento da atividade ancorado em tempos verbais e campos lexicais. No entanto, quando comparamos a forma como as orientações didático-pedagógicas vão construindo os sentidos em torno desses campos lexicais e do trabalho de “compreensão leitora” – um trabalho que entendemos como o de produção de sentidos –, emerge um distanciamento entre os materiais do site e os elaborados pelos professores, do *corpus* (1) e (3) – sendo, esse último, onde fica ainda mais evidente tal diferença. Observamos que os materiais brasileiros apresentam orientações muito semelhantes entre si, e se distanciam de certas projeções construídas no *corpus* (2). Assim, reforçamos que nas análises que apresentaremos a seguir, apontaremos como, nas ondas do ciberespaço, onde os sujeitos podem estar mais à deriva, as forças de atração de sujeitos/sentidos se dão de forma diferente daquelas que vêm sendo reforçadas através das políticas linguísticas de ensino da LE no Brasil, tanto na formação inicial dos docentes quanto nos materiais didáticos calcados em diretrizes governamentais ligadas aos âmbitos da educação formal. Partamos para a análise.

“Profedeele.es” é um site de domínio espanhol de atividades de ensino-aprendizagem de LE, destinado tanto a professores que buscam uma “assessoria” na preparação de suas aulas quanto a aprendizes que podem fazer atividades *online*. A escolha por analisar as atividades deste site se deu pelo grande número de atividades que ele disponibiliza e por poder ser um “apoio” destinado tanto a docentes quanto a estudantes.

Entre outras atividades, no site há 36 propostas elaboradas a partir de canções e videoclipes de intérpretes de diferentes países onde a LE é língua oficial. A elaboração de todas

as atividades é atribuída a um mesmo autor, com exceção de uma: *Las posadas de Navidad y la piñata en México*. Em todas elas, há uma indicação do nível adequado ao grupo de alunos para o qual a atividade foi pensada, e este nível é indicado pela classificação adotada pelo *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL), ou seja, A1, A2, B1, B2, C1, C2⁴. Essa indicação funciona, em nossa análise, situando a atividade num processo de ensino-aprendizagem de línguas pensada a partir desse documento (MCREL), o qual é fruto de políticas linguísticas no contorno da comunidade europeia. Dessa forma, utilizá-la, nos moldes em que se apresenta no site, produz um deslocamento dos/nos sentidos que podem emergir.

Quase todas as propostas deste site apresentam uma explicitação do tópico gramatical a ser focado como o eixo principal de trabalho que, por sua vez, é um tema verbal: *presente, pasado, subjuntivo, imperativo* etc. A proposta de atividade é sempre a mesma: escutar a canção e completar os espaços com as palavras que faltam – com exceção de 4 atividades que serão abordadas mais adiante. Algumas propostas trazem dados básicos sobre o artista ou grupo que interpreta a canção, mas não se detalha mais nada sobre esses dados e sua relação com o conteúdo da canção.

A única orientação sobre uma possível atividade de interpretação da canção – um dos recortes de análise de nossa pesquisa –, na maior parte das atividades, é a indicação de *hacer doble clic* sobre a palavra no texto e verificar o significado

4 O *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* é um documento de orientação sobre o ensino e aprendizagem de línguas elaborado no e para o contexto europeu. Ver: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Centro Virtual Cervantes. Strasbourg: Council of Europe, 2001. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. Acesso em: 09 set. 2021.

que apareceria. Assim, a projeção do que seria “compreender a canção” é colocada no nível lexical⁵. Sendo essa a única orientação de compreensão, parece-nos que, com relação ao discurso pedagógico, nas formas de instruções das atividades e nas glosas que as comentam nas caixas de texto apresentadas nas propostas neste site, o foco está em decodificar os sons para escrever as palavras que faltam e desvendar o significado das palavras como unidades isoladas – sendo a única possibilidade de deriva de sentido que se projeta em relação ao aprendiz – e de atividades gramaticais ligadas aos verbos, também isolados, descolados de um trabalho mais efetivo com os usos que se manifestam no texto da canção⁶.

Conforme dissemos, das 36 atividades propostas com canções, apenas 4 não estão elaboradas exatamente no modelo que acabamos de analisar. Assim, a prática com a LE é apresentada da mesma forma em 89% das vezes. Essa **repetição** marca uma forma de lidar com o objeto de ensino-aprendizagem, e essa forma, por sua vez, produz efeitos de sentido. A audição das canções como atividade de “compreensão auditiva” – utilizando um termo do campo da didática das línguas – não chega a ser apontada como foco de trabalho. O objetivo da atividade está na **decodificação som-palavra referente a tópicos gramaticais (a estrutura da língua, quase sempre, as formas verbais) e a tópicos lexicais (o sentido pro-**

5 Mecanismo que parece ser disponível para todas as palavras da canção. Porém, ao clicarmos em qualquer palavra, não houve nenhuma mudança de tela: essa função não funcionava no site. No acesso que fizemos, em 23 de janeiro de 2019, ao clicarmos duas vezes sobre qualquer palavra, dependendo da canção, havia a opção de busca “Pesquisar a palavra ‘x’ no Google”. Reproduzimos aqui a orientação que se apresentava em todas as atividades do site: *Escucha la canción tantas veces como quieras y completa los huecos. ¡Atención! En cada hueco puede haber más de una palabra, así que escucha atentamente. Recuerda que puedes utilizar el diccionario para saber el significado de una palabra haciendo doble clic sobre ella.*

6 Quando nos referimos à possibilidade de “deriva de sentidos” estamos retomando nossas bases teóricas segundo a qual tal possibilidade está vinculada às posições discursivas e ao efeito de sentido entre interlocutores.

duzido pela relação naturalizada entre palavra e objeto do mundo).

Essa forma de desenvolvimento das atividades didáticas também aparece de forma intensa na análise do *corpus* (1) e entendemos como uma regularidade do DP. Tal prática mostra uma forma de lidar com a língua e com a canção que compreendemos como um processo de esvaziamento dos sentidos, pois, nele, opera uma “coisificação do linguístico”: prática de designar e/ou reconhecer a forma pela forma, sem relacionar o estrutural com os sentidos aos quais está intrinsecamente ligado⁷.

No entanto, quando analisamos regularidades referentes a orientações de interpretação ligadas às questões sócio-históricas pautadas nas atividades, observamos uma configuração diferente. Primeiro, porque elas são minoria na condução das atividades do site (89% das atividades só trabalham questões estruturais de nível morfosintático e lexical), enquanto, nas atividades elaboradas nos materiais brasileiros (*corpus* 1 e 3), elas são abordadas de forma equivalente aos tópicos sobre a estrutura da língua. Depois, porque a abordagem de temáticas sócio-históricas empreendida no site produz feitos muito distintos da abordagem dos materiais brasileiros.

As 4 atividades que apresentam outras propostas, além dessa dinâmica de preenchimento de lacunas, foram analisadas

7 Como exemplos do que entendemos como “coisificação do linguístico”, podemos citar atividades como completar um texto com formas verbais de um tempo e modo específicos, dizer que / ou formular atividades nas quais o objetivo de escolha de determinado texto se deve à abundância de uma forma verbal específica ou de vocabulário pertencente a um campo lexical “x” etc., desprezando outras características relativas à canção que fazem com que esse gênero híbrido signifique para o aprendiz. Vale esclarecer que tomamos o termo “coisificação” dos estudos de Mikhail Bakhtin, de acordo com as discussões elaboradas pela pesquisadora Claudia de Lemos (1994), e também o consideramos a partir do desdobramento feito por Celada (2002), que trabalha sobre o “efeito de coisificação” como um processo em que as línguas ficam reduzidas a “um estoque de palavras ou a uma nomenclatura” (Celada, 2002, p. 58).

com especial atenção para podermos verificar em que medida poderiam provocar outros efeitos de sentido. Nossa análise detectou que o *corpus* (2) apresenta, por um lado, um **efeito de distanciamento do aprendiz**, tanto espacial, quanto de sua implicação nos processos sócio-históricos pautados; e, por outro, vemos funcionar a **convocação do sujeito pragmático**⁸, algo que desvia a construção de sentidos locais para a ideia do que é global, e é naturalizado pelos sentidos eufóricos da globalização. Sigamos com as análises que nos fizeram detectar tais regularidades.

Devido à limitação de espaço deste capítulo, faremos a exposição da análise do funcionamento linguístico e discursivo em apenas uma das atividades. No entanto, relataremos como essa orientação discursiva se fortalece, apontando algumas regularidades das análises das outras 3 atividades.

Latinoamérica

A atividade com a canção “*Latinoamérica*”, do duo porto-riquenho *Calle 13*, é extremamente representativa da forma como se projetam os sentidos em torno da língua, dos espaços e dos sujeitos e, conseqüentemente, como os sentidos vão se concentrando em determinadas regiões.

O autor da atividade disponível no site diz que se baseou em um relato de aula de uma professora do Reino Unido, deixa o link da atividade e sugere que vejamos sua atividade antes da dele. Seguimos a orientação do autor e, ao analisar a proposta dessa professora, podemos dizer que se trata de abordar temáticas com muita superficialidade e, por vezes, reforçando

8 Com a designação “sujeito pragmático” estamos nos referindo ao que Pêcheux desenvolve sobre o sujeito interpelado por uma “necessidade de homogeneidade lógica”, de um “mundo semanticamente normal” (Pêcheux, 2002, p. 33-34).

estereótipos. Pontuamos, apenas como exemplo, a atividade de pré-audição, pois ela é uma atividade disparadora de sentidos que aponta para as regiões em que eles (os sentidos/os sujeitos) se concentram:

1. Preguntas para introducir el tema: Latinoamérica y su relación con el resto del mundo

Decimos a nuestros estudiantes que hoy nos zambulliremos de lleno en la cultura de Latinoamérica, y que a través de una canción descubriremos infinidad de cosas que probablemente desconocen ahora. Debemos conseguir una lluvia de ideas sobre cultura e historia latinoamericanas. Así les preparamos para el resto de la clase a la vez que refrescamos algunos datos o fechas importantes y aumentamos su interés. Podemos preguntarles: ¿Has viajado a Latinoamérica? ¿Ha viajado algún familiar o amigo? ¿Por qué? ¿A dónde exactamente? ¿Tienes familia en Latinoamérica? ¿Recuerdas cómo y cuándo se produjo la colonización de Latinoamérica? ¿Has visto alguna película sobre Latinoamérica como “También la Lluvia”? ¿Quién y cuándo colonizó Latinoamérica? ¿Qué grupos indígenas habitaban y habitan allí? ¿Escuchas algún cantante hispano? ¿Qué idiomas se hablan en Latinoamérica? Dependiendo de sus respuestas se orientará el resto de preguntas, pero no debería durar más de 5 minutos (PROFEdeELE, [s.d.], s/p).

As propostas de perguntas não parecem suscitar uma reflexão sobre a América Latina, mas sim elencar (dizer) uma listagem de dados que não chegam a ser aprofundados ou relativizados no tempo previsto (5 minutos). Além disso, podemos notar que as perguntas vão dimensionando o distanciamento (espacial, cultural, sócio-histórico) entre a América Latina e os alunos que são projetados (ou seja, os alunos dessa professora do Reino Unido e os alunos dos potenciais professores leitores de seu texto e das orientações pedagógicas que ele contém). Podemos dizer que, nessa lista de perguntas vão emergindo os sujeitos desse distanciamento. Retomemos apenas as perguntas das orientações anteriores, que numeramos a seguir para facilitar a exposição de nossa análise:

1 - ¿Has viajado a Latinoamérica?

2- ¿Ha viajado algún familiar o amigo? ¿Por qué? ¿A dónde exactamente?

3 - ¿Tienes familia en Latinoamérica?

4 - ¿Recuerdas cómo y cuándo se produjo la colonización de La-

tinoamérica?

5 - ¿Has visto alguna película sobre Latinoamérica como “También la Lluvia”?

6 - ¿Quién y cuándo colonizó Latinoamérica?

7 - ¿Qué grupos indígenas habitaban y habitan allí?

8 - ¿Escuchas algún cantante hispano?

9 - ¿Qué idiomas se hablan en Latinoamérica?

A possibilidade de se conhecer a América Latina fica restrita a “ter viajado para lá”, ou a “ter algum parente que viajou”. Projeta-se uma distância não só geográfica do território, mas também de uma falta de conhecimento que é naturalizada (como se saber sobre a América Latina não fosse algo recorrente, comum – como saber sobre a Europa é, ou como se não pudesse ser objeto de algum saber escolar mais ou menos sistemático). Isso também fica implícito na pergunta 4. A presença do verbo *recordar* indica que não chega a ser um “saber sobre”, mas sim uma “lembrança”, uma informação que pode ter circulado em algum momento, em algum espaço familiar ao aluno. A pergunta 5 parece ser uma atualização da relação tempo-espaço, uma vez que o filme “*También la lluvia*” trata sobre a produção de um filme na Bolívia que contaria sobre Cristóvão Colombo, mas que também atualiza as questões da colonização porque, enquanto se está produzindo, o local da filmagem vira palco de um conflito entre uma multinacional que quer controlar o monopólio da água na região e os moradores que reivindicam seus direitos. Essa atualização vai se materializando no deslocamento das referências verbais das formulações das perguntas: primeiro estão no pretérito e, depois, no presente: *se produjo la colonización, colonizó Latinoamérica, (indígenas que) habitaban allí para habitan allí e idiomas se hablan en Latinoamérica*.

Os questionamentos que deixamos como alertas diante dos desdobramentos da utilização desse material são: como ficam o aprendiz e o professor brasileiros diante desses dire-

cionamentos que, pelas condições de produção a que estão submetidos, convocam determinados sentidos? Diante dessa projeção sobre a LE e uma parte de seus falantes latino-americanos, como o sujeito brasileiro se vê? Como se identifica enquanto participante de uma realidade que é posta a partir de um efeito de distanciamento? Enfim, quero chamar a atenção para a forma como esse sujeito é convocado a responder a partir de uma perspectiva eurocêntrica e colonizadora que pode estar sendo disparada nos processos de identificação postos em jogo na condução de atividades como esta.

Voltando à análise, vejamos que a proposta que o autor do site faz, com base na da professora do Reino Unido, não avança nas discussões e traz estereótipos de forma ainda mais acentuada, como nos seguintes exemplos de orientação de interpretação dos fragmentos da canção. A cada estrofe é dada uma orientação que expusemos entre colchetes:

Trabajo en bruto pero con orgullo,
Aquí se comparte, lo mío es tuyo.
Este pueblo no se ahoga con marullos,
Y si se derrumba ya lo reconstruyo.
Tampoco pestañeo cuando te miro,
Para que te acuerdes de mi apellido.
[Modo de ser de la gente.]

Frente de frío en el medio del verano
[Puede ser que se refiera a los países del Hemisferio Sur donde cambian las estaciones respecto al Hemisferio Norte. Es decir, que cuando en España es verano y hace calor, en Chile es invierno y hace frío.]

El amor en los tiempos del cólera, mi hermano.
[Se refiere a la famosa obra del escritor colombiano Gabriel García Márquez, premio nobel de Literatura.]

Soy sol que nace y el día que muere,
con los mejores atardeceres.
[Hace referencia a la belleza y contraste de sus paisajes.]

Soy el desarrollo en carne viva,
[Es probable que se refiera a la etapa de desarrollo y prosperidad que está viviendo la inmensa parte de América Latina.]

Un discurso político sin saliva.
[Aquí agradecería que escribieseis alguna posible sugerencia de interpretación en comentarios]⁹ (PROFEdeELE, [s.d.], s/p).

O autor da atividade deixa marcas de suas dúvidas sobre as referências e também sobre suas certezas, sem que haja fontes e outras vozes que confirmem as possibilidades de sentido que são levantadas – o que demonstra uma falta de relevância de tais temáticas para os sujeitos envolvidos no processo de construção e implementação desse material – como vimos nas questões de pré-audição, não se trata de um saber que mobilize tal empreendimento e que parece convergir com **uma visão eurocêntrica e colonizadora**¹⁰.

Na análise dessa atividade, a conclusão mais significativa que

9 Adaptado de *profedele.es*. PROFEdeELE. [s.d.] Disponível em: <https://www.profedele.es/actividad/cultura/calle-13-latinoamerica/> (PDF). Acesso em: 08 de set. 2021.

10 É importante dizer que, quando fiz as análises das atividades do site, entre 2018 e 2019, era permitido baixar diversos materiais prontos para serem aplicados com os grupos de estudantes ou serem respondido pelos aprendizes de forma autônoma, no próprio site. Em novo acesso (08/09/2021), para confirmação dos dados trabalhados neste capítulo, gostaria de ressaltar que houve algumas mudanças nas atividades propostas com a canção *Latinoamérica*. Não tive como desenvolver novas análises, mas a diversidade de tais atividades parece bem positiva e também as referências a outras interpretações da canção podem contribuir com movimentos dos sujeitos/sentidos. No entanto, as orientações da professora do Reino Unido continuam figurando como disparadoras da condução do trabalho de interpretação – inclusive, permanecem as indicações de consulta com link de acesso disponível no começo da sequência de atividades. Algo bastante representativo para o meu alerta seguir ressoando é o fato de que as referências daquilo que cada estrofe “quer dizer” (foco da análise que apresentamos aqui) continuam as mesmas, exatamente com as mesmas conduções de interpretação das estrofes da canção. O que mudou e se apresenta como “atrativo”, “interativo”, neste caso, é a forma de apresentar essas referências. Não se trata mais de um PDF, mas sim, de slides muito bem formatados (recordando aquilo que disse na introdução deste capítulo sobre características “desejadas” nos materiais digitais que podem fazer os alertas das concessivas se diluírem). Saliento ainda que, junto com a “nova cara” para as atividades, o site agora cobra uma taxa para que o professor tenha acesso aos materiais *offline*. Não é mais possível baixar o material de forma gratuita, como fiz anteriormente com o PDF. PROFEdeELE. [s.d.] Disponível em: <https://www.profedele.es/actividad/cultura/calle-13-latinoamerica/>. Acesso em: 08 de set. 2021.

tiramos é que, diferentemente de quando se trabalha com temáticas latino-americanas nas atividades do *corpus* brasileiro (1 e 3), o sujeito aprendiz é colocado num lugar distanciado, fora das coordenadas latino-americanas de produção de sentido. Isso confirma a distância que essas atividades têm das condições de produção das atividades brasileiras ao mesmo tempo em que nos sinaliza que, por estarem disponíveis na internet – inclusive para brasileiros – essas propostas são acessíveis, circulam nos espaços de ensino de LE também no Brasil. Ainda mais problemático é pensar que, por ser um site espanhol, os sentidos que convoca estão chancelados pela imagem de gestão da língua que a Espanha sustenta no DP sobre a LE.

As outras três atividades reforçam nossas conclusões sobre o efeito de distanciamento e a convocação do sujeito pragmático.

La Bicicleta

No caso das atividades com a canção “La Bicicleta”, os territórios referentes à Colômbia e à Espanha são descritos como objetos discursivos evidenciados, por um lado, pelo que é simples e, por isso, de beleza natural, de importante biodiversidade, calcado no funcionamento do implícito de que “estar próximo do Mar do Caribe” significa “o belo próprio da natureza”; por outro lado, e se opondo a esse objeto, se constrói a ideia de valorização, modernidade e diversidade cultural associada à Barcelona (ainda que Barcelona seja uma cidade litorânea, essa característica não se apresenta na construção discursiva que se dá na atividade). Essas construções, manifestadas a partir de determinadas **séries de sentidos** (Achard, 1999), vão fazendo emergir na memória discursiva

a dualidade natureza vs cultura¹¹. As condições de produção às quais esses materiais estão submetidos evidenciam outras regiões de produção de sentido. No fio do interdiscurso que mobiliza regiões da memória discursiva, no caso do par natureza vs cultura, detectamos que há uma perspectiva eurocêntrica e também colonizadora sobre a forma de qualificar espaços relativos à América Latina e à Espanha.

Las posadas y la piñata

Em “*Las posadas y la piñata*”, ainda que se apontem diferenças regionais sobre diferentes manifestações culturais, a construção do texto da atividade proposta para os estudantes vai apresentando a temática abordada como “sincretismo religioso” ao mesmo tempo que apaga o conflito gerado pelo choque entre as culturas originárias e as europeias. Essa é uma posição de enunciador que nos parece revelar, em mais uma atividade, o olhar colonizador europeu para as questões sócio-históricas relativas à América. Há muitas outras atividades na proposta, mas não há nenhuma orientação que aprofunde ou debata esse sincretismo e o processo de colonização. Detectamos que essa é uma forma de apresentar as questões sócio-históricas de âmbito da sociedade nas atividades do site: diluindo e simplificando, naturalizando situações que poderiam ser questionadas. Os aprendizes são convocados a responder a essa interpelação reforçando o que

11 De acordo com as considerações de Eagleton (2011), o termo “cultura” está vinculado a uma complexa rede de significação em diferentes momentos da história de nossa sociedade. Na construção que se desenvolve na atividade proposta, a partir das designações analisadas, entendemos que “cultura” se refere a sentidos relativos à modernidade. A partir das reflexões de Bauman (2012), também apoiado em Eagleton, é importante dizer que o termo “cultura” pode ser entendido como “civilização” na série de sentidos aos quais se refere no enunciado analisado. Esta série se vincula à ideia de modernidade e aos efeitos do que seria um espaço cosmopolita, pois retoma uma memória ligada à consolidação dos Estados Nacionais na Europa que se fundamentou na passagem do teocentrismo ao antropocentrismo.

analisamos de acordo com uma lógica eurocêntrica e vinculamos com aspectos referentes à colonização e à colonialidade do ser, do saber e do poder discutida, fundamentalmente, a partir dos Estudos Culturais¹².

La vuelta al mundo

Nas atividades com a canção “*La vuelta al mundo*”, por exemplo, notamos seu conteúdo com um forte potencial a que questões sócio-históricas sejam mobilizadas. E isso realmente ocorre. No entanto, há um deslizamento de sentidos no equívoco provocado pelo efeito da ideologia que interpela o sujeito no discurso: ao invés do DP promover um caminho de reflexão sobre as formas de trabalho na sociedade contemporânea, a construção das atividades de discussão sobre a canção vai naturalizando a lógica do funcionamento da sociedade capitalista e mostrando que sair dessa lógica é uma escolha pessoal: um “projeto de vida”. Assim, a atividade “deixa de aproveitar” a possibilidade de trabalhar os processos sócio-históricos coletivos – que são regularidades no modo de tratar tais questões desenvolvidas no *corpus* (1) e (2), os materiais brasileiros – e desloca a produção de sentidos para o âmbito individual. Ocorre assim, a interpelação do sujeito pela ideologia da lógica de trabalho capitalista da sociedade em que vivemos, que individualiza as relações, naturalizando suas características. Nesse processo de identificação produz-se uma posição que caracterizamos como a do sujeito pragmático, dono de suas vontades, consciente de suas escolhas, em consonância com a lógica do sujeito projetado pelas/nas imagens eufóricas da sociedade globalizada.

12 Quando pensamos nessa lógica eurocêntrica de funcionamento da sociedade nos referimos às questões discutidas sobre a (de)colonialidade do ser, do saber e do poder, de acordo com pesquisadores como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Catherine Walsh, Boaventura de Sousa Santos, Stuart Hall, entre outros.

Ainda na tentativa de refletir sobre a demanda de utilização e preparo de materiais digitais, resta fazer, aqui, uma última reflexão sobre a circulação dos conteúdos no ciberespaço e a forma como nos relacionamos com eles.

Implementação do material didático e o risco de estar à deriva

Considerando diversas pesquisas publicadas, e em andamento, sobre os materiais didáticos produzidos para a educação à distância em plataformas de ensino digitais e muita discussão sobre o uso da internet e das redes sociais também no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (Gomes Junior; Silva, 2016; Leffa, 2016; Moran, 2015; entre outros), não tenho a pretensão de abordar as problemáticas levantadas por esses estudos, mas gostaria de ressaltar um dos aspectos que entendo como essencial para as discussões que aponto neste capítulo. Trata-se do que Leffa (2007) resalta como características da produção de materiais didáticos no que se refere a sua **implementação**. Para o autor, ao elaborar um material didático, há de se ter em conta se sua implementação será feita pelo próprio autor-professor, por outro professor, ou ainda, se será uma tarefa sem a presença do professor – em materiais produzidos para o ensino à distância, por exemplo. Assim, ele salienta que, quanto menor a relação do autor do material com o professor que vai aplicá-lo, maior deve ser o detalhamento de suas orientações, a quantidade de informações para que o professor possa trabalhar com as atividades da forma como foram pensadas. Se o material não prevê nenhum mediador, sendo produzido diretamente para o aluno e sem um feedback de um tutor, as instruções devem ser ainda mais detalhadas. Assim, entre alguns desafios que analisa em seu texto, Leffa (2007, p. 35) aponta que:

Como o professor não estará presente durante a execução da tarefa, é preciso ter uma ideia das possíveis dúvidas do aluno. Prever, no entanto, é partir do pré-construído, sem espaço para a criatividade e o inesperado. Tudo o que o aluno fizer além do que estiver previsto no material ficará sem retorno, de modo que quanto mais criativo for o aluno mais abandonado ele ficará (Leffa, 2007, p. 35).

Essas reflexões colaboram com as discussões sobre o papel das orientações de uso do material didático, pois essas orientações revelam uma forma de conceber e prever os elementos do processo de ensino-aprendizagem (o aluno, o professor, a língua, o manejo do ambiente digital – no caso das atividades que envolvem Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, as TDIC) e como transitam nos espaços projetados (a escola, o mercado de trabalho, o Brasil em relação aos países vizinhos, o Brasil em relação à globalização etc.).

Transitando do campo da didática das línguas para a AD e retomando o fluxo das análises e conclusões desenvolvidas até aqui, vemos a importância de observar que, na produção de materiais, opera a noção de **antecipação**, relativa às **formações imaginárias**¹³. A partir de tal noção, entendemos que se coloca em jogo um mecanismo de “previsão”: daquilo que o aprendiz é capaz de entender, daquilo que gosta ou não gosta, daquilo que se espera de um sujeito que ocupa a posição de aluno de espanhol no espaço de enunciação característico do “mundo globalizado” etc. Assim, analisando a forma como a atividade do site vai sendo programada por seu autor, estamos detectando essas antecipações. Também estamos entrando em contato com uma forma de conceber o lugar do professor, daquele que programa a atividade e que indagamos a partir da análise do discurso pedagógico.

13 Tal análise é empreendida de acordo com o que Milner (1999) designa como “instância do imaginário” e que a AD desenvolve como formações imaginárias. Assim, é essencial observar que elas fazem com que o discurso funcione mediante relação de sentidos, mecanismo de antecipação e relação de forças (Pêcheux, 2014b; Orlandi, 2003, p. 30-42).

Considerações finais

Retomarei, brevemente, algumas das conclusões que fui elaborando ao longo do texto para tecer relações entre elas e, também, evidenciar os “alertas” aos riscos relativos ao modo de (se)significar.

Em primeiro lugar, é essencial criarmos movimentos de reflexão e de ação diante de regularidades que demonstram, no DP, um trabalho de esvaziamento de sentidos, com especial atenção aos processos de ensino-aprendizagem de línguas, pois, como vimos, eles atuam numa malha subjetiva bastante complexa.

Em segundo lugar, ao direcionar nossa análise aos materiais do site espanhol, tivemos uma dimensão mais clara da forma como a univocidade dos sentidos se encontra em uma região de concentração: aquela capaz de interpelar o sujeito pragmático que responde à lógica da globalização em que as localidades são apagadas em nome da estabilidade e homogeneidade dos sentidos. Também salientamos o efeito de distanciamento do aprendiz que o joga em redes de sentido eurocêntricas.

Acredito que, com a linha de reflexão desenvolvida neste capítulo, pude enfatizar que as orientações de implementação de materiais didáticos que são disponibilizados na internet precisam ser vistas e revistas para que os exercícios de concessivas sejam efetivos. Terminando, portanto, minhas considerações relatando que pensei em começar o presente capítulo com uma epígrafe com a célebre citação de Paulo Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 19). Pareceu-me muito apropriada para que, a partir das análises apresentadas, pudéssemos refletir sobre a forma como as relações de sentido estão postas na complexidade das subjetividades em pauta. No entanto, quando encontrei

a citação (que está logo no começo do texto de Freire), segui com a leitura das próximas páginas. Nelas, o educador descreve como aprendeu a ler. Ele retoma suas memórias cheias de sentidos próprios da infância e diz que, primeiramente, começou a ler em casa, com seus pais, e, depois, conta como se deu sua entrada na leitura e alfabetização na escola:

Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz.

Por isso é que, ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos, cujo desaparecimento recente me feriu e me doeu, e a quem presto agora uma homenagem sentida, já estava alfabetizado. **Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela**, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. **Com ela**, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo” (Freire, 1989, p. 24, grifo meu).

Preferi, então, colocar a citação “estendida” de Freire neste fechamento porque, nas palavras do educador, vislumbro o lugar de destaque que seus pais e Eunice Vasconcelos ocuparam no processo de ensino-aprendizagem. Foi com as orientações desses adultos educadores que o sujeito foi construindo a relação sujeito/língua, dessa forma foi sendo trabalhada a relação sentido/significante. Nesse mesmo lugar de destaque, coloco também as e os docentes: os sujeitos que emergem do/no DP. Com elas e eles, devem estar as políticas públicas de formação, para que não fiquemos desamparadas e desamparados navegando em ondas que supõem determinados riscos. Assim, retomo a urgência em fomentar a produção de materiais didáticos digitais que estejam alinhados às políticas linguísticas desenvolvidas a partir de pesquisas acadêmicas brasileiras e chanceladas pelos órgãos governamentais. A situação de ensino-aprendizagem no contexto da pandemia deixou essa necessidade ainda mais evidente.

Referências

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, P. et. al. **Papel da memória**. Tradução: José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 11-19.

ARNOUX, E. N. La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. In: **Lenguajes: teorías y prácticas**. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”, 2000. [Cópia cedida pela autora]

ARNOUX, E. N.; BEIN, R. Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. In: ARNOUX, E. N. (ed.). **Política lingüística y enseñanza de lenguas**. Buenos Aires: Biblos, 2015. p. 13-50.

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

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

CELADA, M. T.; PAYER, M. O. Sobre sujeitos, língua(s), ensino. Notas para uma agenda. In: CELADA, M. T.; PAYER, M. O. (org.). **Subjetivação e processos de identificação: sujeitos e línguas em práticas discursivas - inflexões no ensino**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 17-41.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GOMES JUNIOR, R. C.; SILVA, L. O. Tecnologias digitais na

aula de inglês. In: CUNHA, A. C.; MICCOLI, L. (org.). **Faça a diferença**: ensinar línguas estrangeiras na educação básica. São Paulo: Parábola, 2016. p. 144-160.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (org.). **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. Pelotas: Educat, 2007. p. 15-42.

LEFFA, V. J. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. J. (org.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola, 2016. p. 137-153.

LEMOS, C. T. G. de. A função e o destino da palavra alheia: três momentos da reflexão de Bakhtin. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1994. p. 37-43.

MARIANI, B. **O PCB e a imprensa**: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989). Rio de Janeiro/Campinas: Revan/Ed. da Unicamp, 1998.

MARTIN, I. **Síntesis**: curso de lengua española - ensino médio. São Paulo: Ática, 2010. (Coleção em 3 volumes).

MILNER, J-C. **Los nombres indistintos**. Tradução: Irene Agoff. Buenos Aires: Manantial, 1999. Título original: Les-nomsindistincts. Éditionsdu Seuil, Paris.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas v. 2). Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 19 out. 2018.

- ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento**: As formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- ORLANDI, E. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- ORLANDI, E. **Terra à vista**: Discurso do confronto - velho e novo mundo. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.
- OSMAN, S.; ELIAS, N.; REIS, P.; IZQUIERDO, S.; VALVERDE, J. **Enlaces**: español para jóvenes brasileños. 2. ed. São Paulo: Macmillan, 2010. (Coleção em 3 volumes).
- PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni P. Orlandi et. al. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014a.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). Tradução Eni P. Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014b. p. 59-106.
- PROFEdeELE. **Calle 13 – Latinoamérica, una canción llena de historias** [s.d.] Disponível em: <https://www.profedele.es/actividad/cultura/calle-13-latinoamerica/> (PDF). Acesso em: 08 de set. 2021.
- SOUSA, G. N. **Entre línguas de negócios e de cultura**: sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola. 2007. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana) – FFLCH/USP, 2007. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/>

disponiveis/8/8145/tde-17122007-115605/pt-br.php. Acesso em 9 mar. 2022.

SOUSA, G. N. **Canción con todos?** O jogo de forças no discurso pedagógico sobre a língua espanhola e a construção de relações de sentido. 2019. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana) – FFLCH/USP, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-16082019-124010/pt-br.php>. Acesso em 9 mar. 2022.

WOOLARD, K. A. La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. In: DEL VALLE, J. (coord.) **¿La lengua, patria común?** Madrid/Berlin: Iberoamericana Vervuert, 2007. p. 129-142.

Papeis políticos do professor de línguas adicionais: educar para transformar

Glenda Heller Cáceres (UFPR)
Sara dos Santos Mota (UNIPAMPA)

O que nos traz à discussão do tema que propomos neste texto – o papel político do professor¹ de línguas e, mais especificamente, de línguas adicionais (LAd)² – é uma intensa análise de nossas práticas como professoras-pesquisadoras, formadoras de professores de LAd. Ademais, coadunam nossos interesses por problematizar temas de políticas lin-

1 Queremos esclarecer que, apesar de e com consciência sobre as mazelas que o emprego da forma masculina gera, de onde vem e a carga ideológica que carrega, por limite de espaço optamos pelo uso das palavras “professor” e “aluno” para nos referirmos a todos os gêneros, etnias e condições sociais manifestos por esses seres fundamentais do processo de educação humana.

2 Neste texto, tomamos a noção de Línguas Adicionais a partir da proposição de Schlatter e Garcez (2009, p. 128), quando tratam do espanhol e do inglês como línguas adicionais – e não necessariamente estrangeiras – ao considerá-las como “recursos necessários para a cidadania contemporânea”. Nesse sentido, são línguas que se somam a outras que já façam parte do repertório dos educandos, sendo usadas por eles para “participar na sua própria sociedade” (Schlatter; Garcez, 2009, p. 128).

guísticas que concernem a dito papel no cenário educativo brasileiro atual. Desse modo, este texto resulta de uma interlocução que nos faz experimentar potencialmente o lugar da colega, por meio da mobilização compartilhada de experiências e saberes, já que apenas a primeira autora atuou no Ensino Médio e somente a segunda atua no mestrado.

Assim, o que exploramos aqui tem estreita relação com as políticas linguísticas educativas, que enfatizam o professor-educador como parte das microinterações escolares, frequentemente aquelas relativas à sala de aula. Menken e García (2010) ressaltam a dinamicidade das políticas linguísticas educativas que ocorrem nesse espaço, onde “os agentes (educadores e estudantes) e elementos (currículo e recursos) estão inter-relacionados (através de muitos processos psicológicos e sociológicos diferentes) e conectados, por sua vez, para formar um amplo sistema” (Menken; García, 2010, p. 255-256, tradução nossa). Nosso texto, destarte, relaciona-se com eventos que ocorrem nos espaços institucionais de ensino-aprendizagem de LAd e está dirigido sobretudo aos professores que atuam (ou atuarão) na Educação Básica, notadamente nos níveis Fundamental e Médio.

Desafiamo-nos a endereçar, nestas poucas páginas, os sentidos que pretendemos dar ao tema encabeçado e elencamos alguns papéis políticos que inferimos ser de responsabilidade do professor de LAd. Traremos exemplos concretos da realidade brasileira com o desígnio de ilustrar nossas elucubrações. Convidamos o leitor a ser debatedor e coanalista para que, ao final, possa se posicionar acerca de nossos argumentos.

1. O que se quer dizer com “papel político do professor de línguas adicionais”?³

Tomando como ponto de partida o nosso tema, propomo-nos a discorrer primeiramente sobre o que se pode entender por “político/a” num sentido histórico que não elimina da história o seu presente. Assumimos que questões conceituais são sempre complexas e podem variar radicalmente ou em pequenas nuances entre as diferentes áreas do conhecimento e na interpretação de diferentes sujeitos. Ainda assim, vamos discorrer sobre um caminho possível para pensar o papel político do professor de LAd.

Se colocarmos o termo numa perspectiva gramático-categorial, podemos entendê-lo como substantivo ou como adjetivo. Silva e Silva (2018), em seu “Dicionário de conceitos históricos”, elaboram interpretações acerca das origens dessa palavra e atribuem-na à Grécia antiga e ao pensador Aristóteles. Para além da etimologia, conhecida de muitos, radicada em *polis* (algo que se assemelha, com restrições, ao que hoje chamamos “cidade”), os autores sinalizam para a relação estreita do termo “política” com a atividade social dos homens.

Numa perspectiva aristotélica, a política é uma ciência que estuda o bem e se presta ao bem humano, ao bem comum, guardando, portanto, um entendimento sumamente auspicioso da imagem de “política” (Silva; Silva, 2018). Tendo em vista a sua finalidade, a política deveria não apenas abranger todas as ciências, mas igualmente alcançar o Estado, já que este abriga todos os indivíduos. Em vista disso, “o homem verdadeiramente político gozava da reputação de haver estudado a virtude *acima de todas as coisas* [e] a política era uma

3 Uma versão preliminar de parte deste texto foi apresentada em mesa redonda da Semana de Letras da PUC-PR, em maio de 2021.

atividade ética que tinha **função pedagógica de transformar homens em cidadãos**” (Silva; Silva, 2018, p. 336, itálico no original; negrito nosso).

Segundo Silva e Silva (2018), segue-se que, no decorrer da história, a Paideia (essa atividade pedagógica que se confundia com o conceito de ética) foi sendo substituída por outras concepções, entre elas, a de estratégia, plasmada na obra “O príncipe”, de Maquiavel (século XVI), a centrada nas contradições classistas, de filiação marxista (século XIX) e, mais recentemente, no século XX, a de eventos do cotidiano, isto é, protestos e lutas que se dão em esferas não institucionais. Isso significa que os partidos políticos, atrelados ao Estado, começam a dividir o espaço de luta política com outros setores da sociedade civil como, por exemplo, organizações não governamentais, grupos ambientalistas, associações profissionais, entre outros, o que demonstra um avanço do papel político de diferentes setores e, por conseguinte, uma descentralização do fazer político.

Ainda, os autores (Silva; Silva, 2018) nos recordam que os Estados capitalistas modernos há muito vêm exercendo práticas políticas de dominação sobre outros Estados de forma tal que avanços científicos permitiram instrumentalizá-los, com a ajuda da tecnologia, para que garantissem seu lugar de poder frente aos demais. Derivam-se disso sentidos negativos de “política”, comumente vinculados à corrupção, conspiração ou conchavos, mas também permanece, na noção mais atual, seu sentido primeiro de organização social e luta pelo bem-estar comum. A partir disso, esses autores nos convocam ao exercício político, assim:

[e]m um momento em que predomina um relativismo exacerbado e o discurso do “fim das ideologias”, **faz-se cada vez mais necessário repensarmos o sentido do político**, do trabalho pelo bem-estar social, por valores nobres, buscando revitalizar uma cultura política que sinalize formas mais humanas de relações

sociais. O intelectual não pode se furtar à ação política, esconder-se em teorias pretensamente neutras. Não que todos os educadores precisem atuar necessariamente nas instâncias político-partidárias. Mas **é função do intelectual, dos profissionais de ensino, a proposição de caminhos à sociedade**, de discursos compatíveis com as questões atuais (Silva; Silva, 2018, p. 337-338 – aspas no original; grifo nosso).

Até aqui, pensamos prioritariamente no sentido de “político/a” como substantivo: o/a político/a. De certa forma, orientado para os seus fins, é claro, essas denotações figuram no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (Houaiss; Villar, 2009), no verbete “política”, categorizado como substantivo feminino. O único sentido trazido pelo referido dicionário que não aparece entre as alusões históricas do vocábulo é o figurado, entendido como “habilidade no relacionar-se com os outros, tendo em vista a obtenção de resultados desejados” (Houaiss; Villar, 2009, p. 1519).

Contudo, esse termo funciona, além disso, como um adjetivo, para o qual possibilitamos as definições desse mesmo dicionário, como uma palavra de gênero masculino, resumidamente, assim: 1) relativo ou pertencente à política; 2) relativo aos negócios públicos, ao governo; 3) que se ocupa de assuntos públicos; 4) relativo ou pertencente à cidadania; 5) cuidadoso; diplomático; 6) que/quem se ocupa da política; 7) que/quem revela polidez; 8) em sentido figurado, que/quem revela esperteza (Houaiss; Villar, 2009, p. 1519). A esses oito sentidos, entendemos, deve-se agregar outro: que/quem manifesta um posicionamento acerca dos fatos sociais. Posicionar-se, neste caso, significa não ser um sujeito abnegado e condescendente com os valores da ordem vigente, mas, ao contrário, ser essencialmente questionador, engajado e combativo, quando o julga necessário.

Ainda incursionadas no tema da discussão que estamos propondo, podemos parafraseá-lo dizendo que se trata do papel

(outra palavra que problematizaremos mais adiante) daquele que nomeamos “professor” dentro da área de conhecimento e atuação a que chamamos Línguas Adicionais. Mas antes de abordar o papel do professor, precisamos nos interrogar: o que é ser professor?

Celani (2011) propõe uma discussão – pertinente e válida para nossos fins – sobre o que é ser professor a partir dos conceitos “ocupação” e “profissão”. A autora explana que o primeiro faz referência a uma atividade cotidiana, enquanto o segundo traz consigo a exigência da formação acadêmica. Outrossim, aponta que na profissão-professor o conhecimento não tem como tenção a aplicação para a execução de determinada tarefa, mas é colocado à disposição da sociedade e, dessa forma, o trabalho possui valor em si mesmo.

Em interlocução com outros autores, Celani (2011) vai construindo seu argumento a favor da concepção reflexiva da profissão-professor, em detrimento da concepção de ocupação-trabalhador (sem desconsiderar, obviamente, que o que faz um professor também é entendido como trabalho, porém permeado de reflexão). Na percepção da autora, entram em disputa, por um lado, o trabalho mecânico, pré-determinado e irreflexivo – a ocupação –, e, de outro, o trabalho mediado pela aprendizagem, imprevisível, realizado por um ser humano crítico e inquiridor, que é o professor.

É em sentido aproximado que nos referimos ao papel do professor, entendendo que ele vai além de sua função de ensinar LAds, embora não prescindia delas, porque, fundamentalmente, se dedica (ou deveria se dedicar) a ensinar por meio delas e a pensar sobre elas. Porém, sua profissão lhe exige mais, o convoca a um papel: indagar os valores sociais hegemônicos projetados por grupos de elite, que buscam homogeneizar as diferenças de classe, de gênero, de etnias, de formas

de pensar, de maneiras de agir, de dizer e, por conseguinte, os distintos modos de ser e existir.

Retomando parte da orientação aristotélica sobre a política como uma atividade ética de função pedagógica transformadora, da proposição de Celani (2011) sobre o professor reflexivo e atentas à urgência de posicionamento por parte desse professor, podemos, agora, reconhecer que o papel político do professor de LAd se dilui em múltiplos outros, que se entrecruzam. Na próxima seção, transitaremos por alguns deles.

2. Um agente: o professor de línguas adicionais e seus múltiplos papéis políticos

No terreno do debate que se coloca, nos veio à tona o imbróglio que permanece no senso comum sobre a compreensão de que um tutor ou instrutor de línguas é um professor. A figura do tutor frequentemente é encontrada em cursos privados de línguas, os quais, antes ou além da instrução linguística como um fim em si mesmo, estão interessados nos lucros que esse “serviço” pode lhes render. Algumas vezes, essa ocupação é exercida por pessoas sem formação acadêmica na área de Letras, ainda que possam ser graduados em outros cursos superiores. Outras vezes, são pessoas ditas “nativas da língua”, que se sentem autorizadas a ensiná-la pelo simples fato de que a língua de instrução é a sua língua materna. E tem ainda aqueles casos, do mesmo modo alarmantes, de quem se propõe a fazer essa instrução porque residiu algum tempo (seja ele quanto for) em algum país cuja maioria da população é falante da língua de instrução como língua materna.

Em outro extremo dessa linha imaginária está o professor. O docente. Aquele que fez um curso superior em Letras, que

dedicou tempo e energia aos estudos, que se envolveu em projetos de ensino, pesquisa e extensão e que buscou aprender – o máximo e o melhor possível – sobre a(s) língua(s) que se preparava para ensinar. O professor é aquele que durante anos se devotou a pensar sobre questões pedagógicas, a analisar temas didáticos e a ponderar, ademais, os temas políticos que envolvem o processo de ensinar e aprender. E é o mesmo que, talvez, no intuito de dar continuidade à necessidade permanente de sua formação, se dispõe a confrontar as palavras deste texto com sua própria prática.

Para esse professor, consideramos fundamental, e anterior, o movimento de olhar para si mesmo e para a sua relação com a(s) língua(s)/linguagem(ns). Uma boa autoanálise pode começar pelas perguntas “por que decidi ser professor de línguas?”, “qual(is) língua(s) escolhi para ensinar e por que foi/foram essa(s) a(s) escolhida(s)?”, “que reações essa(s) língua(s) causa(m) em mim?” ou “quais sentimentos ela(s) me desperta(m)?”. Quando tiver essas respostas um pouco mais palpáveis, deve se voltar ao universo dos alunos e observar diligentemente todas as esferas pelas quais circula(m) a(s) língua(s)/linguagem(ns) (nas modalidades possíveis, seja oral, imagética, multimodal etc.) que fazem parte da história de vida desses alunos. É necessário olhar com atenção os vínculos desses alunos com sua(s) língua(s) materna(s) e com as LAds, tanto aquelas que se visa a ensinar-aprender quanto as que eles possam estar aprendendo no momento ou, eventualmente, já terem aprendido/adquirido.

Levá-los a pensar sobre quais e quantas línguas falam/entendem, em que situações as usam, com quais interlocutores, o quão bem ou mal eles mesmos avaliam que conseguem se desenvolver em cada uma delas e quais razões levam a essas avaliações é também uma exigência para o professor. Com

esses elementos em mãos, poderá compreender melhor de onde partem suas (do professor e dos alunos) falas e estará em condições de avaliar suas identidades linguísticas e seus posicionamentos político-linguísticos. *É papel político do professor de línguas adicionais, portanto, entender quem fala (ele mesmo) e para quem está falando (seus alunos), pois só é possível atuar politicamente com o conhecimento de quem são os participantes do evento “aula” e das relações que todos estabelecem com a(s) língua(s)/linguagem(ns) de que já dispõem e aquela(s) que se pretende ensinar e aprender.*

O sentido de tudo isso, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, não é compreender o cenário e seus participantes para fazer circular saberes que estimamos “apropriados” para esse público e esse âmbito em que se desenvolve o ensino-aprendizagem de LAd. Qualquer aprendizagem, parece-nos, só será realmente modificadora do *status quo* vigente se alcançar desestabilizar os saberes que já se tem. No caso que nos concerne, parece não haver desestabilizador maior que desconstruir certezas do senso comum sobre a(s) língua(s), seus falantes, suas culturas e sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem. As mudanças compulsórias de uma educação construtiva impõem que o professor coloque essas questões em lugar destacado.

Indagando os alunos sobre os diferentes falares, para além de variedades fonológicas ou léxicas, mas sobretudo assumindo sua raiz em diferentes falantes e nos possíveis contextos sócio-históricos de seus enunciados, o professor pode ter um bom ponto de partida para iniciar o debate. Os argumentos ganham força quando se erige, junto com os alunos, a compreensão de que as línguas, assim como seus falantes e culturas, são necessariamente heterogêneas, fluidas, cambiantes. Essa dinâmica de reconstruir aquilo que parecia tão eviden-

te e certo coopera com a desmistificação de temas que costumam ser obstáculo para o ensino-aprendizagem exitoso, como os estereótipos e as representações sociais e linguísticas. Nesse sentido, *é papel político do professor de línguas adicionais perturbar certos cânones do senso comum sobre língua(s)-falantes-culturas, mostrar que não há nada de falho em sua constituição fusionada e incerta (pois essas são, na verdade, suas condições naturais) e que essa visão equivocada que costumamos ter foi edificada, não desinteressadamente, por grupos humanos de posições sociais privilegiadas.*

Associadamente, faz-se imperativo um exercício metalinguístico. Isto é, com a(s) língua(s) – preferentemente a(s) que está(ão) aprendendo e ensinando⁴ – dialogar sobre ela(s) mesma(s). Esse diálogo deveria explorar o próprio conceito de “língua”, a começar pelas características que expusemos no parágrafo anterior. Polemizar, com a participação dos alunos, a limitada ideia de “língua” como expressão de pensamento, meio de comunicação, entidade finita e passível de nomeação, condicionadora de sentidos. Acordamos, assim, *que é papel político do professor de línguas adicionais fomentar o exercício metalinguístico que se centra em discutir a(s) língua(s) como construtora(s) de subjetividades e, simultaneamente, matéria provida de força que expressa o político de cada um e nos possibilita compreender o mundo e agir sobre ele.*

Em consonância com o que vimos dizendo, cabe enfatizar o entendimento do processo de ensino-aprendizagem de LAd como educação linguística. Isso significa que o objetivo primeiro de dito processo não é a formação de alunos com plenas

4 Tratamos sempre de ensino-aprendizagem de forma conjunta não só porque se concebem como processos intrinsecamente complementares, mas igualmente porque não acreditamos que seja o professor quem ensina e os alunos os que aprendem. Fundamentalmente, todo professor aprende de seus alunos quando ensina ou, dito de outro modo, os alunos sempre ensinam seus professores.

habilidades linguísticas, é dizer, que conhecem e manejam de modo profícuo o repertório da(s) língua(s) que aprendem-ensinam, com destreza para se desempenharem de modo adequado e comunicativamente satisfatório. Isto é, ter conhecimentos léxico-gramaticais, fonético-fonológicos, em suas distintas variedades, e administrar as variações contextuais (incluídos, aqui, o contexto micro da interação, mas também o contexto maior no qual toda interação necessariamente se aloca, além de perceber os participantes, propósitos e gêneros discursivos emergentes), embora muito desejáveis, não são a linha de frente no ensino-aprendizagem de LAd.

Tomamos aqui uma reflexão de Garcez (2008) que nos parece muito esclarecedora. O autor compara o ensino de línguas e seus propósitos com o ensino de outras disciplinas escolares, mais ou menos assim: quando se ensina física na escola, o resultado esperado não é que os alunos saiam da escola sendo físicos ou, com o ensino de educação física, que se transformem em atletas. Então por que deveríamos querer que o aluno da escola básica termine a escolarização totalmente proficiente na língua que estuda? De que vale ensiná-los a repetir estruturas, decorar palavras e significados, compreender e proferir frases se eles não puderem efetivamente mobilizar esse conhecimento na própria vida? *O processo de ensino-aprendizagem requer a formação integral dos alunos, o que implica dizer que é papel político do professor de línguas adicionais mobilizar, com o alunado, os conhecimentos necessários para que possam ler e interpretar o mundo de maneira crítica e, por conseguinte, sejam capazes de concretizar sua inserção nesse mundo de forma comprometida e informada.*

Do mesmo modo, informado e comprometido, o professor deve buscar permanentemente estar a par das políticas oficiais que regulamentam sua prática docente, e das não ofi-

ciais também (aquelas que encontram cabida nos meandros das políticas oficiais, que se desdobram em múltiplas possibilidades, se corporificando nas brechas interpretativas). Conforme comentamos anteriormente, graduar-se no curso de Letras e adentrar numa sala de aula pode ter efeitos desastrosos se o professor não conhecer as diretrizes que orientam o ensino-aprendizagem da(s) língua(s) de sua especialidade no país/estado/município e na escola em que está atuando. Muitos documentos em que tais diretrizes se explicitam servem para orientar o trabalho do professor. E pode ser improdutivo e, de certa forma, até desgostoso, que o professor mantenha práticas desacordes com aquilo que se espera de sua atuação docente. É preciso manter-se atualizado das políticas que regem ou orientam seus fazeres, sempre com olhar questionador e postura atuante. Como advertem Menken e García (2010), *é na sala de aula que as políticas são interpretadas e podem ser negociadas, criadas e resistidas. Destarte, é papel político do professor de línguas adicionais envolver-se com a comunidade escolar (seus pares, alunos, pais, equipe administrativa, equipe pedagógica, servidores terceirizados etc.) na produção ou modificação dos textos orientadores e, essencialmente, na (des-re)construção de certas práticas.*

Isso tudo faz sentido quando nos ancoramos na asserção de que todo professor é, antes de mais nada, educador (Celani, 2011; Garcez, 2008). Daí decorre que ensinar não é transmitir conhecimento, nem somente mediar informação. É necessário transgredir a frequente imagem que associa o ensino de LAd às suas funções cognitivas e comunicativas, sem negá-las, claro. Entretanto, primeiramente, está o dever do professor-educador de promover a formação de seus alunos, tendo como premissa princípios éticos e valores sociais coerentes com a cidadania, aquela de Aristóteles, do bem-estar comum. E isso não só na construção conjunta com os alunos,

mas para o próprio professor. Os princípios éticos e os valores de cidadania se desenvolvem mutuamente e vão constituindo e reconstituindo ambos, professor e aluno. Coligimos, desta forma, *que é papel político do professor de línguas adicionais problematizar aspectos da vida, do cotidiano e do entorno dos alunos, por meio da(s) língua(s)/linguagem(ns), com vistas a trabalhar conjuntamente pelo bem-estar social.*

O professor não pode se isentar de seus papéis políticos, sobretudo quando ensina-aprende línguas, como se elas mesmas fossem neutras e ele, aproveitando-se dessa suposta neutralidade, tentasse enganosamente representar uma postura imparcial. A atuação do professor em sala de aula não pode ser um faz de conta.

3. O professor de línguas adicionais no exercício de seus papéis políticos: dois casos no cenário educacional brasileiro

Ao nos propormos a discutir sobre os papéis políticos do professor de LAd e a especificar algumas das responsabilidades inerentes a eles, em relação a temas de políticas linguísticas, gostaríamos de apontar exemplos de contextos e situações nos quais entendemos que docentes de LAd têm assumido tal posicionamento. Em alguns deles, as línguas que estamos chamando “adicionais” são designadas “estrangeiras”. Nestes, optamos por manter a nomenclatura original das publicações, embora consideremos que se trata de compreensões diferentes de um mesmo elemento.

Por limitações de espaço, em um único capítulo, não conseguiremos representar todos os papéis políticos elencados no item 1. Por isso, selecionamos apenas dois casos em que tais papéis são expressivos e, para expô-los, dividimos esta seção

nas seguintes partes: a primeira trata da atuação reflexiva do professor no processo de produção e/ou escolha de materiais didático-pedagógicos; a segunda trata da mobilização docente como estratégia de resistência a políticas normativas curriculares.

3.1. Formação e atuação do professor de línguas adicionais no processo de produção e/ou escolha de materiais didático-pedagógicos

Quando determinadas políticas trazem implicações para o ensino de línguas – por exemplo, ao se traduzir na elaboração de diretrizes curriculares – é preciso considerar a centralidade das práticas pedagógicas na sua efetivação, pois é no cotidiano da sala de aula que o professor fará escolhas que podem se aproximar ou se distanciar dessas políticas.

Ao tratar de ditas escolhas, salientamos o lugar da formação continuada, especialmente em programas profissionais de pós-graduação voltados para o ensino de línguas no país, e como esse tipo de formação tem contribuído para o agenciamento político do professor ao abrir espaço para pensar de modo crítico e situado esse ensino, para além das políticas linguísticas educacionais vigentes.

A respeito desse nível de formação, destacamos uma característica que diferencia os programas profissionais dos programas acadêmicos, pois os primeiros destinam-se exclusivamente àqueles professores que já atuam profissionalmente e não devem se apartar de seus contextos de atuação durante seu percurso formativo na pós-graduação. Nos programas profissionais, “É a realidade de cada um que será trabalhada com a perspectiva de melhoria que se dá por meio da intervenção como resultado do trabalho desenvolvido” (Hora,

2019, p. 11).

Sobre o ensino de LAd, a partir de Dornelles e Irala (2019), ressaltamos a experiência de professores de espanhol e/ou inglês como discentes do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas (MPEL), em funcionamento desde 2014, oferecido pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), instituição localizada na metade sul e fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul.

De acordo com a concepção e a estrutura curricular do curso (UNIPAMPA, 2018; Dorneles; Irala, 2019), durante seu itinerário no mestrado, o aluno-professor cria um produto educacional, além de redigir uma dissertação centrada na análise da intervenção pedagógica e da implementação do produto. Desse modo, ao privilegiar o desenvolvimento de pesquisas desenvolvidas no campo profissional desses docentes de LAd, o mestrado profissional abre-se como um espaço a partir do qual o professor de línguas é chamado a exercer seu papel político.

Conforme apontam as autoras, como parte das pesquisas realizadas, os mestrandos elaboram produtos educacionais com uma diversidade tipológica considerável, produtos estes que se dirigem ora ao aluno, ora aos professores e, em alguns casos, a ambos, predominando entre os materiais voltados para o ensino de línguas adicionais aqueles em que o interlocutor principal é o aluno (Dornelles; Irala, 2019). Assim, o professor que busca a formação continuada no mestrado profissional – neste caso, o professor de LAd – é chamado a posicionar-se politicamente, pois ao desenvolver uma pesquisa originada de questões que o instigam na sua prática pedagógica, reflete de modo crítico sobre a língua que ensina, sobre como a ensina e a quem etc., articulando conhecimentos teórico-práticos a partir de sua experiência no cotidiano da sala de aula.

O processo, não linear, da elaboração do produto, é marcadamente autoral. Ademais, a intervenção pedagógica posta em prática permite um melhor atendimento às demandas sociais e educacionais locais. Além disso, sobre o ensino-aprendizagem de inglês e de espanhol, é importante destacar a mudança de perspectiva provocada nos alunos da Educação Básica a partir da concepção de LAd trazida pelos docentes e suas propostas pedagógicas (Dornelles; Irala, 2019). Se antes as línguas ensinadas na escola eram experimentadas como alheias por esses alunos, tomadas por eles com distanciamento e desinteresse, a partir da intervenção dos docentes, passam a fazer parte de experiências relevantes para esses estudantes, aproximando-os dessas línguas. Nesse contexto, os professores passam a atuar como “agentes de políticas linguísticas” ao “colaborar para alterar a relação dos estudantes com essas línguas, experimentando-as de fato como adicionais” (Dornelles; Irala, 2019, p. 175).

Ainda, sobre as escolhas que permeiam o fazer docente e seus papéis políticos, é preciso pontuar que nem todo o professor de LAd que atua em escolas na Educação Básica terá condições de elaborar um produto pedagógico (ou vários), como exemplificamos anteriormente, ou ser o único autor de seus materiais didáticos, por diversas e complexas razões que, muitas vezes, extrapolam o seu alcance (tempo escasso devido à atuação em várias escolas, dificuldade em encontrar recursos, formação insuficiente para sentir-se seguro para criar um material etc.).

Nesse sentido, iniciativas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) têm adquirido suma importância, já que, conforme Sarmiento (2016), desenham-se como políti-

cas linguísticas educativas⁵ de considerável amplitude e que encontram lugar em variadas instituições escolares, o que, no caso do PNLD, garante acesso gratuito a livros didáticos nas escolas brasileiras da rede pública. Também porque seus editais costumavam ter como requisitos para a aprovação de uma coleção o alinhamento com noções de cidadania, crítica, participação, formação integral, convivência com as diferenças, entre outras, no mesmo sentido de “político” que apresentamos na primeira seção deste texto.

Ainda assim, como política adotada em nível macro, o PNLD não dispensa o docente de sua responsabilidade, pois, conforme Rajagopalan (2014, p. 74), “na medida do possível e aproveitando do momento e dos fóruns disponíveis, cabe ao professor expor suas opiniões a respeito e fazer valer suas preferências, tentando influenciar mudanças na política linguística em seus mais variados níveis”.

Com a inclusão do componente Língua Estrangeira Moderna no citado Programa, a partir de 2011, livros didáticos aprovados para o ensino de inglês e espanhol passaram a estar disponíveis para professores e estudantes das escolas públicas (realidade alterada em 2020, quando o inglês se converte na única língua admitida para a elaboração das coleções didáticas). Assim, muitos docentes/gestores envolveram-se diretamente nas distintas etapas que compõem o funcionamento do programa como, por exemplo, quando da adesão da escola ou da seleção e da utilização dos livros didáticos em sala de aula (Sarmiento, 2016).

Em relação ao PNLD, Sarmiento (2016) evidencia a relevância

5 No original, a autora utiliza a expressão “Política Educacional Linguística”, seguindo a nomenclatura utilizada por Elana Shohamy na obra “Language policy: hidden agendas and new approaches”, publicada pela Routledge, em 2006.

do professor e de seu engajamento na escolha dos livros, para que esta seja feita de forma consciente e fundamentada, de modo a considerar tanto as informações e critérios apresentados nos próprios documentos do programa (como o Guia do Livro Didático) quanto aspectos contextuais que podem ser fundamentais para deliberar sobre a adequação ou não de determinado livro a dada realidade escolar. Nesta situação, o livro poderia cumprir sua função como recurso didático, ao operar como facilitador do trabalho do professor e contribuir para a aprendizagem dos alunos nas aulas de inglês ou espanhol como LAd.

3.2. Políticas normativas curriculares e estratégias de resistência dos professores de línguas adicionais

Uma política pública com forte impacto no cenário educacional do país e que, entre outras implicações, possui efeitos político-linguísticos é a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio.

Como documento normativo, a BNCC, prevista pela Lei 13.415/2017, norteia os currículos da Educação Básica a fim de promover uma “formação humana e integral” e a “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 7), definindo o que considera “aprendizagens essenciais e indispensáveis” aos alunos das escolas públicas e privadas do país. Desde sua criação, professores e pesquisadores têm se dedicado a estudar o documento, analisando seus efeitos em diversos terrenos, como nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica ou nas instâncias formativas que preparam esses profissionais.

No entanto, o discurso aparentemente democrático da BNCC oculta muito de seus pressupostos, pois uma análise atenta permite observar que ditas “aprendizagens essenciais” são, na verdade, essencialistas, ou seja, são as únicas centrais para a existência (ou composição) do currículo. A BNCC, portanto, estabelece conteúdos mínimos a serem oferecidos por todas as escolas de Educação Básica do país, desconsiderando as diferenças contextuais concernentes a cada uma e preterindo alguns conhecimentos em prol de outros.

Nesse sentido, no que diz respeito ao ensino de LAd, Dornelles e Irala (2021, p. 205) discorrem sobre o que nomeiam “apagamentos” na BNCC, na seção referente ao componente curricular “Língua Inglesa”⁶, expondo o que consideram o maior deles, “a ausência de outras línguas adicionais que poderiam ter sido estudadas por escolha das diferentes comunidades brasileiras”, conforme assegurava anteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB, 1996). Essa ausência aponta para uma supressão realizada no processo de (re)elaboração da diretriz curricular, pois, diferentemente da versão aprovada e em vigor, em que apenas o inglês é mantido como língua estrangeira, havia incentivo para a pluralidade linguística em uma versão inicial do documento, sem a centralidade da língua inglesa como única língua a ser aprendida no contexto escolar (Dornelles; Irala, 2019).

Essas lacunas impõem desafios ao professor de línguas e sinalizam para a existência não só de línguas, mas também de “práticas de ensino-aprendizagem de línguas(gens) (des)legitimadas na BNCC” (Szundy, 2019, p. 121), já que sua construção, enquanto política pública curricular, não está isenta

6 Como anunciaremos em seguida, essa seção foi chamada inicialmente de “Línguas Estrangeiras Modernas”.

de embates ideológicos e disputas envolvendo múltiplos interlocutores e interesses. Em uma análise e interpretação de diferentes versões da normativa (a segunda versão apresentada e a que foi aprovada e está em vigor) na área de linguagens, Szundy (2019) volta-se para enunciados da BNCC, demonstrando a correlação entre as concepções articuladas na última versão do documento e as ideologias neoliberais.

A influência de preceitos neoliberais na lógica perpetuada pelas normativas curriculares revela-se, por exemplo, na sua organização, estruturada a partir de determinadas competências e habilidades, que ao demarcar as aprendizagens e os conhecimentos tidos como fundamentais nas etapas da Educação Básica, mostram-se comprometidas com a aquisição de aptidões individuais que permitirão ao estudante inserir-se supostamente com êxito no mundo de trabalho (Szundy, 2019).

Assim, esse tipo de formação dispensaria o aluno de questionar os motivos pelos quais determinadas “competências” são mais ou menos importantes do que outras, as relações de poder que se originam dessa composição hierarquizante do conhecimento e aos interesses aos quais estão subordinadas, podendo desfavorecer “práticas de ensino-aprendizagem orientadas para letramentos mais críticos” (Szundy, 2019, p. 125). Aqui, o papel político do professor como inquiridor do discurso de autoridade plasmado no documento parece-nos essencial para subvertê-lo, na prática, junto do alunado.

Outrossim, segundo Szundy (2019), no que se refere à Área de Linguagens, ao aproximar-se de ideais neoliberais, o documento deixa de contemplar ou problematizar questões de identidade, gênero, sexualidade, racismo, entre outras, além de negar espaço para que se reflita acerca dos usos da linguagem na perpetuação de desigualdades sociais e de como cer-

tas categorizações favorecem determinadas práticas e desfavorecem outras. Nesse sentido, a própria mudança do nome do componente de “Língua Estrangeira Moderna” (versões iniciais) para “Língua Inglesa” (versão aprovada e em vigor) e seu alçamento à “língua franca” referendam a opção pelo inglês como única língua a ser obrigatoriamente ofertada no Ensino Básico, colocando essa língua à mercê de interesses neoliberais (Szundy, 2019) e tomando-a como “instrumento linguístico da globalização econômica” (Lagares, 2019, p. 11).

Apesar disso, o professor de LAd, ciente de seus papéis políticos, poderá atuar nos processos de ensino-aprendizagem para dar lugar ao questionamento de práticas socialmente referendadas, lançando mão das brechas da BNCC para abrir caminhos a outras formas possíveis de ser e estar no mundo, mobilizando “letramentos de reexistência” na sala de aula de LAd, que tematizem questões de “identidade de gênero, sexual, raça, política e outras que foram apagadas da BNCC” (Szundy, 2019, p. 148), através da seleção de recursos didáticos e elaboração/adaptação de atividades que não dissimulem as relações de poder que atravessam os discursos e os posicionamentos políticos que se refletem nos diversos usos da linguagem.

Ainda sobre o papel político do professor frente às implicações de determinadas políticas linguísticas educacionais, destacamos a intensa mobilização de professores do Rio Grande do Sul em contraposição à Medida Provisória 746. Lançada em 2016, durante o governo de Michel Temer, para instituir a chamada “reforma do Ensino Médio no Brasil”, a medida foi posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), e é nela que se instituiu a BNCC como política curricular brasileira.

Entre suas proposições, a MP746 extinguiu a Lei nº 11.161/2005

(Brasil, 2005) – que estabelecia a oferta obrigatória de espanhol no currículo do Ensino Médio das escolas brasileiras, de matrícula facultativa para o aluno – e passava a propor o estudo obrigatório da língua inglesa nesta etapa da Educação Básica. Além disso, alterava o disposto na LDB (1996), ao prever a oferta da língua inglesa a partir do sexto ano para o currículo do Ensino Fundamental. Vale lembrar que, até então, a LDB (1996) estabelecia a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira nos anos finais dessa etapa do Ensino Básico, sem especificar qual língua deveria ser ensinada, conferindo certa autonomia para sua escolha nas comunidades escolares.

Assim, conforme explica Lorencena Souza (2017), a implementação da MP de 2016 trazia como consequência uma clara orientação monolíngue e reforçava o status do inglês como língua hegemônica. Em consonância com o cenário que se desenhava no Brasil, em que grupos políticos mais conservadores voltaram a ocupar o centro do poder político e o governo brasileiro deixava de priorizar ações voltadas para o Mercosul, a medida corroborava a posição de distanciamento que o país tomava em relação aos seus vizinhos da América Latina. Esse distanciamento desconsiderava os esforços empreendidos anteriormente para o estreitamento das relações econômicas possibilitadas pelos inúmeros acordos comerciais celebrados no contexto do bloco e o histórico de políticas educacionais desenvolvidas visando à integração educativa e cultural dos seus estados partes (Sturza, 2019; Lagares, 2019; Lorencena Souza, 2017).

As visíveis consequências das alterações propostas pela MP 746 no contexto educacional brasileiro, ao conduzirem para a eliminação da diversidade na oferta de línguas e o enfraquecimento da presença do espanhol na matriz curricular

das escolas do país, além do impacto nos cursos de formação de professores de espanhol, provocaram a reação de docentes da área de espanhol de universidades e institutos federais do RS, professores em formação e professores em serviço, que se articularam em torno da defesa da manutenção da oferta da língua espanhola no currículo escolar, instaurando o movimento que ficou conhecido mais tarde como #FicaEspanhol (Sturza, 2019; Costa; Limana, 2019).

Na fase inicial do movimento, em 2016, logo depois da proposição da MP pelo governo, um grupo de professores de espanhol de universidades do interior do RS atuou intensamente na elaboração e divulgação de uma petição pública dirigida ao Senado, a fim de evitar que a lei definitiva referendasse a exclusão da língua espanhola das escolas de Ensino Médio. Esse primeiro grupo somou seus esforços às ações de um coletivo de professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e de alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) dessa universidade, que também se organizavam em torno da manutenção da oferta do espanhol no Ensino Básico, realizando diversas iniciativas de alcance nacional (Fagundes; Nunes; Fontana, 2019).

No entanto, as ações do movimento não foram suficientes para impedir a aprovação da Lei nº 13.415 em 2017 (Brasil, 2017) no Congresso Nacional, confirmando-se a revogação da Lei nº 11.161/2005 (Brasil, 2005), o que impactou quase imediatamente nas escolas e cursos de graduação em Letras-Espanhol. Como explica Sturza (2019, p. 124), com a consequente redução do espanhol no currículo escolar, “por um lado, professores foram deslocados para outras disciplinas, inclusive, distintas da sua formação inicial e, por outro, instalou-se um desânimo nos estudantes em formação nos cursos de licenciatura”.

Assim, em 2017, o grupo de professores ligado ao #FicaEspanhol tornou a se reunir, a fim de propor uma alternativa que pudesse atenuar os efeitos da Lei da Reforma do Ensino Médio no cenário educacional do estado do Rio Grande do Sul. Nesse momento, a luta era por uma proposta de emenda constitucional em nível estadual que estabelecesse a oferta obrigatória do ensino de língua espanhola nas escolas públicas do RS (Sturza, 2019; Fagundes; Nunes; Fontana, 2019).

Através de diversas frentes de mobilização, como articulações com vereadores e moções de apoio em nível municipal, busca pela adesão de deputados estaduais, forte campanha em redes sociais através da *hashtag* FicaEspanhol, entre outras estratégias adotadas, o grupo – maiormente encabeçado por professores, mas já contando com amplo apoio da sociedade civil – conseguiu que fosse protocolada a PEC 270/2018 (Proposta de Emenda Constitucional) na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul (ALRS) no início de 2018. Após meses de tramitação e espera, junto à insistente atuação política dos professores envolvidos, a proposta de emenda constitucional foi aprovada no final do mesmo ano na ALRS. A partir de então, a obrigatoriedade da oferta do espanhol nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio do RS, com matrícula facultativa para o estudante, passou a constar como cláusula constitucional no estado (Fagundes; Nunes; Fontana, 2019).

Este breve histórico de mobilização dos docentes de espanhol do Rio Grande do Sul (RS), reunidos em defesa da permanência do espanhol no currículo das escolas de Educação Básica, é um claro exemplo de que quando o professor exerce sua profissão, consciente das implicações políticas inerentes a ela, é capaz de motivar mudanças na política linguística em diferentes níveis (Menken; García, 2010; Rajagopalan, 2014). Nesse contexto, o “agenciamento dos educadores no apoio a

causas relativas a uma política educacional” traduziu-se na concretização de um “gesto político-linguístico” (Sturza, 2019, p. 126), alicerçado na “luta política de docentes-ativistas para intervir no desenho institucional da oferta de idiomas de seu Estado” (Lagares, 2019, p. 10). Deu-se um importante passo para ampliar a oferta de LAd e recuperar o direito dos alunos à aprendizagem de espanhol no sistema escolar.

4. Considerações finais

Ao esboçarmos diferentes sentidos de “político/a”, chamamos atenção à inevitabilidade de reflexão por parte do professor de LAd em face da sua função de educar. Como ente central das microinterações escolares, o professor está incumbido de desempenhar a política, como atividade social humana, e de exercer o político, como manifestação de posicionamento, na tarefa pedagógica da transformação.

Se entendemos que o professor pode e deve questionar o que uma coleção didática apresenta a respeito do ensino de línguas, pensando em quem são, o que sabem e, principalmente, o que desejam seus alunos, antes de fazer uma escolha por adotar (mesmo que com restrições) ou não dita coleção, compreendemos que está cumprindo com um de seus papéis políticos. Se vemos que em seu processo de formação continuada adota uma postura reflexiva e comprometida com demandas locais, engajando-se na construção de um produto pedagógico que pode ser uma boa estratégia para suprir lacunas que os materiais editoriais apresentam, além de modificar o modo como os alunos se relacionam com as línguas e as aprendem, está igualmente atendendo esses papéis.

Ademais, se o professor é questionador das políticas que lhe são impostas, desveladas nas leis e nos documentos que ba-

lizam a educação brasileira e o seu fazer cotidiano na sala de aula, se reconhece e combate valores hegemônicos, muitas vezes assentados no senso comum, que privilegiam certos conhecimentos (ou línguas) diante de outros, está contribuindo a partir do lugar político que lhe cabe. E o faz, também, tendo em vista o alcance de resultados comuns, ao juntar-se a um coletivo de professores e alunos que lutam estrategicamente pela reinserção curricular de uma língua que manifesta parte de sua identidade, revelando-se um hábil negociador (papel que remete ao sentido figurado do termo “política”).

Esse professor, com apropriada formação, isto é, que participou e participa continuamente das atividades que os cursos superiores de graduação e/ou pós-graduação lhe proporcionam, será aquele que terá as bases para atuar adequada e eficazmente na política e no político do ensino-aprendizagem de LAd.

Em tempos em que as políticas públicas governamentais brasileiras autorizam a atuação de pessoas com “notório saber” (mas sem formação específica) como professores da Educação Básica, ao mesmo tempo em que a BNCC é posta como referência para os currículos dos cursos de formação de professores (Lei nº 13.415/2017, Artigos 6º e 7º) (Brasil, 2017), todos – sujeitos formadores e em formação – precisamos assumir a docência como profissão (e não como ocupação). Só assim, estaremos atentos aos discursos e às ideologias apregoados por políticas oblíquas e em condições de educar para transformar.

Referências

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção 1, p.1, 2016a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/09/2016&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=2>. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.161, de 25 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161imprensa.htm. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 13 set. 2021.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2011. p. 21-40.

COSTA, G. V. M.; LIMANA, C. L. Por um ensino plural capaz

de ultrapassar fronteiras: UFFS e a língua espanhola. In: FAGUNDES, A.; LACERDA, D.; SANTOS, G. R. (org.). **#FicaEspanhol no RS**: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 131-150.

DORNELLES, C.; IRALA, V. B. Olhares para um mestrado profissional no Sul do Brasil. In: SILVA, W. R.; BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. A. (org.). **Formação de professores de língua na pós-graduação**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 155-187.

DORNELLES, C.; IRALA, V. B. Dos apagamentos na BNCC de Língua Inglesa: entre novas e velhas roupagens. In: SILVA, K. A.; XAVIER, R. P. (org.). **Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular**: língua portuguesa e língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 205-220.

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

GARCEZ, P. M. Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de língua estrangeira. In: MASSELLO, L. (org.). **Portugués lengua segunda y extranjera en el Uruguay**: actas del primeiro encontro de professores de português língua estrangeira do Uruguai. Montevideo: Universidad de la República, 2008. p. 51-57.

HORA, D. Prefácio. In: SILVA, W. R.; BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. A. (org.). **Formação de professores de língua na pós-graduação**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p.7-13.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LAGARES, X. C. Prefácio. In: FAGUNDES, A.; LACERDA, D.; SANTOS, G. R. (org.). **#FicaEspanhol no RS**: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 9-13.

LORENCENA SOUZA, H. D. La reforma de la enseñanza media y la muerte de la pluralidad lingüística en la educación brasileña. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas**, Córdoba, v. 9, n. 9, 2017.

MENKEN, K.; GARCÍA, O. Stirring the onion: educators and the dynamic of language education policies (looking ahead). In: MENKEN, K.; GARCÍA, O. **Negotiating language policies in schools**: educators as policymakers. New York: Routledge, 2010.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. (org.). **Política linguística e ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 73-82.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta de Emenda Constitucional nº 270, de 18 de dezembro de 2018**. Acrescenta parágrafo ao Art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2018.

SARMENTO, S. ReVEL na Escola: Programa Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, p. 217-246, 2016.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTA-

DO DO RIO GRANDE DO SUL. **Referencial curricular:** lições do Rio Grande - linguagens, códigos e suas tecnologias. Língua portuguesa e literatura. Língua estrangeira moderna. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v.1

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

STURZA, E. R. Política Linguística em movimentos: #FicaEspanhol no RS. In: FAGUNDES, A.; LACERDA, D.; SANTOS, G. R. (org.). **#FicaEspanhol no RS:** políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes Editores, 2019. p.119-129.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA). **Regimento do Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas.** Mestrado Profissional. Bagé: Campus Bagé, 2018.



...del mundo
...tambien, esta
...como termin
...una nueva edad
...simbolicos
...sino con
...valor
...asi, un co
...comprueba, en un co
...Jesus
...lo entendi

nos...
...bradou ela.
...no-remo-lo and

Um Homem
...Angeia (188
...Rico (1862)
...Amo
...temoras de
...A Do
...1866)
...Repicida (18
...Mitho (18
...Br

Senhora. que he
...a novidade
...a novidade
...a novidade
...a novidade

que ver s
...a que ver s
...a que ver s
...a que ver s

...son siemp
...por tanto,
...a la e

...de un Hom
...Cartora
...Felicidade?

...comple que e
...mat
...ma
...ma

...esper sa a
...acion. D
...sabor, la v
...sabor, la v

...a la e
...por tanto,
...son siemp

...de un Hom
...Cartora
...Felicidade?

...comple que e
...mat
...ma
...ma

...esper sa a
...acion. D
...sabor, la v
...sabor, la v

...a la e
...por tanto,
...son siemp

...de un Hom
...Cartora
...Felicidade?

...comple que e
...mat
...ma
...ma

...esper sa a
...acion. D
...sabor, la v
...sabor, la v

...a la e
...por tanto,
...son siemp

...de un Hom
...Cartora
...Felicidade?

...comple que e
...mat
...ma
...ma

...esper sa a
...acion. D
...sabor, la v
...sabor, la v

...a la e
...por tanto,
...son siemp

...de un Hom
...Cartora
...Felicidade?

...comple que e
...mat
...ma
...ma

...esper sa a
...acion. D
...sabor, la v
...sabor, la v

...a la e
...por tanto,
...son siemp

...de un Hom
...Cartora
...Felicidade?

...comple que e
...mat
...ma
...ma

...esper sa a
...acion. D
...sabor, la v
...sabor, la v

...a la e
...por tanto,
...son siemp

...de un Hom
...Cartora
...Felicidade?

...comple que e
...mat
...ma
...ma

...esper sa a
...acion. D
...sabor, la v
...sabor, la v

Sobre as autoras, os autores e as organizadoras

Ana Cavalheiro Recuero é Doutora em Letras – Políticas Linguísticas – (2013-2017) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com estágio na Universidade de Buenos Aires (UBA). Realizou o Mestrado em Análise do Discurso na Universidade Católica de Pelotas (UCPel/CAPES) e possui Licenciatura em Letras – Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola – pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), onde atua como docente da área de espanhol, desde 2008. É líder dos grupos de pesquisa “Por que ensinar espanhol no Brasil? Movimentos das Políticas Linguísticas” e “As variedades do espanhol: questões de geolinguística, dialetologia hispânica, política linguística e multiculturalismo” (CNPq). Suas áreas de atuação atuais referem-se a: Políticas Linguísticas, Linguística Aplicada e En-

sino de Língua Espanhola, e Variação Dialetal do Espanhol.
E-mail: ana.pederzolli@ufpel.edu.br

Andrea Silva Ponte é professora de espanhol na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) desde 2008. Atua na Licenciatura em Letras Espanhol e atualmente é diretora do InELC - Instituto de Estudos Linguísticos e Culturais da UFPB. É graduada, mestre e doutora em Letras Espanhol pela Universidade de São Paulo (USP). É líder do grupo de pesquisa “NEPEL: Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística” (CNPq), e membro do “Lenguatge: políticas linguísticas, materiais didáticos e formação de professores de línguas adicionais e/ou estrangeiras” (CNPq). Seus interesses de pesquisa incluem ensino de língua espanhola, políticas linguísticas e processos de internacionalização.
E-mail: andrea.ponte.ufpb@gmail.com

Eduardo Ferreira Silva é licenciado em Letras – Língua Espanhola pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Campus I. Foi bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid (2018-2019), oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES. Também, foi professor bolsista no projeto de extensão Língua Espanhola para a comunidade, do PRODELE – UFPB (2020) e professor voluntário na edição 2021. Tem experiência de atuação principalmente nos seguintes temas: ensino de espanhol como língua estrangeira, oralidade em língua espanhola e interculturalidade. Atualmente, tem investigado sobre o papel das línguas estrangeiras no processo de internacionalização das universidades federais do Brasil.
E-mail: edufsufpb@gmail.com

Eliana Rosa Sturza é Professora Associada do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Federal de Santa Maria - RS. Doutora em Linguística pela

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Pós-doutorado pela Universidad de la República – UDELAR. Atua na graduação, na área de Língua Espanhola no Curso de Letras e, na Pós-graduação, na área dos Estudos Linguísticos, Linha de Pesquisa Língua, Sujeito e História. Coordenadora do Laboratório Entrelínguas. Pesquisadora sobre seguintes temas: Política Linguística, Línguas em Contato, Estudos Enunciativos e Educação em áreas de Fronteira. E-mail: listurza@gmail.com

Glenda Heller Cáceres é professora Adjunta na área de Letras na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e atua majoritariamente no Curso de Espanhol/Português. É doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), mestre em Estudos da Linguagem – Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e graduada em Letras – Espanhol e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Na UFPR, coordena o Grupo de Estudos “Linguística Aplicada e Políticas Linguísticas” (LAPOL). É membro do grupo de pesquisa “Lenguatge: políticas linguísticas, materiais didáticos e formação de professores de línguas adicionais e/ou estrangeiras” (CNPq). Atuou como professora efetiva do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul por 9 anos, tanto no Ensino Médio quanto no Superior. Suas áreas de interesse são: ensino e aprendizagem de línguas adicionais; educação linguística; políticas linguísticas e regionalização. E-mail: glendacaceres@ufpr.br

Greice de Nóbrega e Sousa é professora da área de Língua Espanhola e suas Literaturas do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) desde 2015. Atualmente, desenvolve atividades na graduação, pesquisa e extensão com enfoque no ensino-aprendizagem-avaliação

de espanhol, formação inicial e continuada de professores de línguas, elaboração de material didático e TDIC para o ensino de línguas. É graduada, mestra e doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Tem formação no mestrado e atuou como docente da Educação Básica, na cidade de São Paulo/SP, durante 15 anos. Além de publicações científicas, é autora de livros didáticos para o Ensino Médio. Seus interesses de pesquisa giram em torno de uma perspectiva discursiva sobre identidade, memória, línguas e ensino. E-mail: greice.nobrega@unifesp.br

Natieli Luiza Branco é licenciada em Letras – habilitação Espanhol pela Universidade Federal de Santa Maria; Mestre em Letras – Estudos Linguísticos e Doutora em Letras – Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente, é técnica administrativa em educação na Universidade Federal do Pampa. Integrante do grupo de pesquisa “Lenguatge: políticas linguísticas, materiais didáticos e formação de professores de línguas adicionais e/ou estrangeiras” (CNPq). Seus interesses de pesquisa incluem análise de discurso, história das ideias linguísticas, política de línguas e ensino e aprendizagem de línguas. E-mail: natielibranco@unipampa.edu.br

Rafael Eduardo Santana de Sousa tem licenciatura em Letras-Espanhol e Especialização em Língua Espanhola e suas Literaturas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Participa do Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística (Nepel) e do “Lenguatge: políticas linguísticas, materiais didáticos e formação de professores de línguas adicionais e/ou estrangeiras” (CNPq). Entre os seus interesses de pesquisa estão: ensino de espanhol, política linguística e internacionalização. E-mail: rafaeleduardo.ufpb@gmail.com

Roberto Bein es profesor consulto de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Profesor en Letras por la Universidad de Buenos Aires y doctor en Romanística por la Universidad de Viena (Austria), sus especialidades son la política lingüística y la traductología, sobre las que ha publicado libros y artículos y dictado seminarios y conferencias en la Argentina y en el exterior. Integra el Comité Académico de la Carrera de Especialización en Traducción Literaria de la FFyL-UBA y el de la Maestría en Gestión de Lenguas de la Universidad Nacional del Tres de Febrero, y dirige a doctorandas, postdoctorandas y maestrandos. E-mail: roberto.bein@gmail.com

Sara dos Santos Mota é professora de espanhol na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) desde 2011. Em 2013, iniciou sua atuação no curso de licenciatura em Letras-Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e respectivas literaturas e, a partir de 2018, passou a integrar o corpo docente permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas (Mestrado Profissional). É graduada, mestra e doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É líder do grupo de pesquisa “Lenguatge: políticas linguísticas, materiais didáticos e formação de professores de línguas adicionais e/ou estrangeiras” (CNPq). Seus interesses de pesquisa incluem línguas de fronteira, fronteira, enunciação, ensino de língua espanhola, políticas linguísticas e práticas extensionistas. E-mail: saramota@unipampa.edu.br

Yolanda Hipperdinger es Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y profesora del área de Lingüística de la Universidad Nacional del Sur (UNS). Forma parte del cuerpo docente y del Comité Asesor del Doctorado en Letras de esta última institución y de la Maestría en Lingüística de la Universidad

Nacional de La Plata (UNLP), así como del cuerpo docente de la Especialización en la Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera de esta última institución y de la Maestría en Ciencias Humanas de la Universidad de la República. Es Licenciada y Doctora en Letras por la UNS. Sus intereses de investigación incluyen la sociolingüística, el paisaje lingüístico, el contacto de lenguas y las políticas lingüísticas. E-mail: yhipperdinger@uns.edu.ar

O Brasil possuiu cerca de 20 mil quilômetros de fronteira com países cuja língua materna da maioria da população é o espanhol. Milhares de pessoas em diversas cidades brasileiras e dos países vizinhos vivem em cotidianos linguísticos entre oportunhol, o espanhol e o português. O livro “De lenguas, ideologías y prácticas: políticas linguísticas e gestão de línguas no cone sul”, de Andrea Silva Ponte, Glenda Heller Cáceres, Natieli Luiza Branco, Sara dos Santos Mota e Yolanda Hipperdinger trata, justamente, do lugar da língua espanhola no Brasil e do lugar da língua portuguesa no Mercosul, com destaque para o Uruguai e a Argentina. Ainda, com o avanço do neoliberalismo na região as autoras e autores chamam a atenção para a desvalorização da integração regional e do intercâmbio entre estes vizinhos. A integração linguística, neste contexto, é condição sine qua non para a urgente tarefa de desenvolvermos um conhecimento autóctone latino-americano, conforme preconizou José Mariátegui. Com indagações potentes, portanto, esta obra se coloca no seguinte debate: permaneceremos subalternos nas relações Norte-Sul ou conseguiremos “sulear-nos”?



Apoio



LEQUATGE
Políticas Linguísticas, Materiais Didáticos
e Formação de Professores de Línguas
Adicionais e/ou Estrangeiras



Relização

