

## O ensino de língua espanhola em contextos fronteiriços: os contratempos e a não obrigatoriedade do seu ensino no novo ensino médio nas escolas de Mâncio Lima/Acre

*Spanish language teaching in border contexts: the setbacks and the non-mandatory nature of its teaching in the new high school in the schools of Mâncio Lima/Acre*

Jamile Costa Días  

[Jamile.dias@ufac.br](mailto:Jamile.dias@ufac.br)

Universidade Federal do Acre, Campus Floresta, AC, Brasil.

Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira  

[Grassinete.albuquerque@ufac.br](mailto:Grassinete.albuquerque@ufac.br)

Universidade Federal do Acre, Campus Rio Branco, AC, Brasil.

### Resumo

O presente estudo apresenta um panorama acerca do ensino de língua espanhola na cidade de Mâncio Lima – Acre. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é investigar, a partir do campo da Linguística Aplicada, sobre o ensino de língua espanhola em contextos fronteiriços diante dos contratempos impostos pela Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), na qual estabelece a não obrigatoriedade do seu ensino nas escolas em todo território brasileiro. Desse modo, é investigada as percepções de três professores de língua espanhola, atuantes em 4 escolas estaduais de Ensino Médio em Mâncio Lima, que faz divisa com o Peru. A metodologia adotada foi a da pesquisa qualitativa com o levantamento de dados através da utilização de questionário on-line (Google Forms), para entender a partir da ótica dos professores de língua espanhola da rede básica desse município, os contratempos e a implicância da fronteira trinacional (Acre – Peru – Bolívia) para o ensino obrigatório do espanhol nas escolas do estado acreano. Os resultados apontam que a língua espanhola continua sendo ofertada em caráter obrigatório na cidade de Mâncio Lima, por estar situada em faixa fronteira com o Peru e por ser uma língua historicamente relevante para o povo acreano.

**Palavras-chave:** Ensino; Língua Espanhola; Fronteira; Ensino Médio.

### Abstract

*This study presents an overview of Spanish language teaching in the city of Mâncio Lima - Acre. In this sense, the aim of this article is to investigate, from the field of Applied Linguistics, the teaching of Spanish in border contexts in the face of the setbacks imposed by the High School Reform (Law 13.415/2017), which establishes the non-mandatory teaching of Spanish in schools throughout Brazil. This study investigates the perceptions of three Spanish language teachers working in four state secondary schools in Mâncio Lima, which borders Peru. The methodology*



10.23925/2318-7115.2024v45i1e64597



*adopted was qualitative research with data collected using an online questionnaire (Google Forms), in order to understand, from the point of view of the Spanish language teachers in the primary school system in this municipality, the setbacks and implications of the trinational border (Acre - Peru - Bolivia) for the compulsory teaching of Spanish in schools in the state of Acre. The results show that the Spanish language continues to be taught on a compulsory basis in the city of Mâncio Lima, because it is located on the border with Peru and because it is a historically relevant language for the people of Acre.*

**Keywords:** Teaching; Spanish language; Border; Secondary school.

## 1. Introdução

O ensino de uma língua estrangeira, no mundo globalizado em que vivemos, é por demais significativo, pois aproxima povos e nações que vivem do outro lado da fronteira ou que vivem em outros continentes. Um exemplo disso é o ensino de língua espanhola que ganhou visibilidade por conta das 22 nações que possuem o idioma como língua oficial. Desse modo, aprender o espanhol torna-se imprescindível, pois é considerada uma das línguas mais faladas no mundo.

Ao trazermos esse cenário para o território brasileiro, percebe-se que a língua espanhola ganha uma visibilidade maior por conta das fronteiras existentes entre Brasil e os 7 países que possuem o espanhol como língua oficial, sendo eles Venezuela, Bolívia, Peru, Argentina, Uruguai, Paraguai e Colômbia. Portanto, torna-se primordial aprender a língua espanhola no Brasil para consolidar as relações políticas, sociais, educacionais e culturais entre os povos vizinhos.

A partir disso, ancorado no viés da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), este estudo tem como objetivo investigar sobre o ensino de língua espanhola em contextos fronteiriços, de modo mais particular no contexto da cidade de Mâncio Lima - Acre, diante dos contratempos postos pela não obrigatoriedade do seu ensino com a Reforma do Ensino Médio disposta na Lei 13.415 de 2017. Embora o ensino de língua espanhola seja relevante para os brasileiros, há ainda uma desvalorização entorno deste ensino pelos currículos que regem a educação nacional, a exemplo da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que põe em ação as novas diretrizes impostas pelo novo Ensino Médio e torna o ensino de língua espanhola opcional.

Dentro desse escopo da BNCC nota-se uma desvalorização da língua espanhola perante a língua inglesa, pois por conta de fatores políticos e comerciais o ensino de língua inglesa é considerado, segundo as normativas da Base Nacional Comum Curricular, obrigatório. Contudo, é de relevância para os estudantes que estão no ensino fundamental e no ensino médio também

aprenderem o espanhol de forma obrigatória, uma vez que é uma língua mais próxima dos brasileiros que o próprio inglês.

Perante o exposto, este estudo divide-se em seis seções. A primeira trata sobre a implantação do ensino de língua espanhola como língua estrangeira, a qual questões sobre políticas linguísticas são levantadas e discutidas para entender como o ensino de espanhol se constitui no Brasil. A segunda seção refere-se aos impactos ocasionados pela Reforma do Ensino Médio no ensino de língua espanhola. A terceira, discute o ensino de língua espanhola nas fronteiras acreanas, visto que Mâncio Lima localiza-se em um território de fronteira com o Peru. A quarta seção destina-se à apresentação da metodologia escolhida e trabalhada neste estudo e a quinta seção trata-se da análise dos dados gerados a partir do questionário online, de modo específico pelo *Google Forms*. Por fim, apresentamos as considerações finais.

## **2. A implantação do ensino de língua espanhola como língua estrangeira no Brasil**

O ensino de língua espanhola como língua estrangeira moderna no campo educacional brasileiro passa por um momento de vulnerabilidade e desvalorização diante da Reforma do Ensino Médio instaurada a partir da Lei 13.415, de 2017, pelo governo Temer. Essa medida impactou de modo direto não somente o ensino de língua espanhola dentro desse contexto, mas também as instituições formadoras de novos professores para atuar nesta área, que precisaram resistir frente a essa nova diretriz. Entretanto, não é de hoje que o espanhol ganha um espaço minoritário no âmbito do ensino de línguas estrangeiras.

Para compreender como o espanhol tornou-se uma das línguas estrangeiras modernas a ser estudada no sistema educacional no Brasil, é preciso entender como as políticas linguísticas têm importante papel nesse cenário e como são cruciais para tal feito. Nessa perspectiva, segundo Camargo (2004) o ensino do espanhol ganha um espaço de maior visibilidade a partir dos anos 90, ainda que, anos antes, o espanhol já obtivesse um espaço pequeno no contexto educacional brasileiro.

Nesse cenário, obras como a “Gramática de Língua Espanhola para uso dos brasileiros” de Antenor Nascentes e o “Manual de Español” de Idel Becker, uma produzida nos anos 30 e a outra nos anos 40, respectivamente, contribuíram para a visibilidade do espanhol nesses períodos e para a expansão do ensino dessa língua nas instituições brasileiras. No entanto, questões linguísticas

acabaram por desenvolver crenças em alunos e professores a respeito do ensino de língua espanhola. Um exemplo é o discurso proferido de que há uma aproximação gramatical e lexical do idioma espanhol com o português, o que o torna mais fácil de ser aprendido em relação ao inglês (Camargo, 2004).

Tal crença reforçou a desvalorização do ensino de língua espanhola já no início de sua criação e propagação pelo território Brasileiro. Apesar disso, o espanhol adentrou os campos das instituições de ensino, privadas e públicas, e conquistou seu espaço no ensino básico e no ensino superior. Contudo, a procura pelo curso era mínima devida a sua limitação no mercado de trabalho (Camargo, 2004).

De acordo com os estudos de Fernández (2018), no início da implantação do ensino de língua espanhola no Brasil medidas precisaram ser tomadas para a efetivação e obrigatoriedade dessa área de estudo de forma contundente pelas instituições de ensino nacionais. A exemplo de acordos firmados entre os países vizinhos, como a Argentina, para a implementação do ensino de língua portuguesa nos países hispânicos e da língua espanhola nas escolas brasileiras. No entanto, ainda persistia a desvalorização do ensino de língua espanhola a partir das leis que foram sancionadas durante as décadas de 60 a 90, como no caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instaurada como a Lei 9.394 de 1996, na qual estabelecia o ensino de duas línguas estrangeiras, uma em caráter obrigatório e outra em caráter opcional.

Com esse pressuposto da LDB 9.394, houve a predominância da escolha por ensinar a língua inglesa devido à grande expansão comercial norte-americana e os impactos mundiais, classificando-a como língua de mercado. Com esse cenário, mais uma vez a língua espanhola ganha um espaço de desvalorização frente ao idioma inglês. Apesar disso, é importante mencionar que a Lei contribuiu para visibilizar o ensino do espanhol que foi ganhando um espaço maior nesse cenário.

Além disso, é pertinente citar que fatores políticos, econômicos, culturais e sociais tornaram o espanhol uma língua de relevância para a América Latina. Lisboa (2020) destaca a importância da criação do Mercosul (Mercado Comum do Sul) nos anos 90, para a integração do ensino de língua espanhola no sistema educacional brasileiro, pois ao se juntar com Argentina, Paraguai, Uruguai e Venezuela, o governo brasileiro necessitou inserir o ensino do espanhol nos currículos escolares com o objetivo de estreitar as relações entre essas nações, não somente através de laços econômicos e políticos, mas também por meio da língua.

Para Lisboa (2020, p. 56), “a língua espanhola ganha atenção e espaço no cenário internacional, político e educacional brasileiro devido à necessidade de integração regional”, isto é, para uma relação efetiva com os países vizinhos, as instituições governamentais brasileiras precisaram procurar os melhores meios para a integração plena do ensino de língua espanhola nos estados nacionais, principalmente nos estados que fazem fronteira com os países de fala hispânica.

Todavia, incluir o ensino do espanhol por consequência do Mercosul nas instituições de ensino brasileiras não foi suficiente para acabar com a sua desvalorização. Em vista disso, o ensino do espanhol ganhou outros rumos com a promulgação e “aprovação da Lei nº 11.161, conhecida como *A lei do espanhol*, em agosto de 2005, durante o governo Lula, que tornou obrigatório o ensino de espanhol no Ensino Médio brasileiro e fez da língua espanhola a única a ter legislação própria [...]” (Lisboa, 2020, p. 57). Dessa forma, a atribuição de ensino obrigatório para o espanhol possibilitou novos olhares acerca dos aspectos linguísticos, interculturais, sociais e identitários desse idioma e, em consequência, o interesse por estudar a língua espanhola aumentou consideravelmente.

Com o passar do tempo, o espanhol passou a ter mais prestígio em solo brasileiro, entretanto, desde 2017 a língua espanhola vem sofrendo novas rupturas e barreiras que impactam o seu ensino nas escolas do país. A Lei 13.415, de 2017, modifica as estruturas do Ensino Médio e torna opcional o ensino do espanhol nas escolas brasileiras. Tal medida reposiciona o espanhol em um lugar de desvalorização, e os novos currículos não levam em consideração os fatores fronteiriços, interculturais, sociais, culturais e políticos que aproximam o Brasil dos outros países hispanofalantes da América do Sul.

Diante do exposto, a próxima seção destina-se à discussão acerca dos impactos da Lei 13.415 de 2017 para o ensino de língua espanhola no Brasil e as mudanças nos currículos brasileiros frente a essa nova medida.

### **3. Os impactos ocasionados pela Reforma do Ensino Médio no ensino de língua espanhola no Brasil**

A Reforma do Ensino Médio traz para a educação brasileira impactos significativos no que diz respeito à formação crítica e agentiva dos alunos matriculados na última fase da educação

básica. De acordo com Ferreti (2018, p. 26), “a reforma curricular tem por objetivo tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos alunos do Ensino Médio”. Contudo, a reforma não leva em conta que o sistema educacional brasileiro ainda sofre com limitações e barreiras, a exemplo da falta de infraestrutura das escolas e da precariedade das formações educacionais, as quais afetam a organização escolar de forma geral.

Ferreti (2018, p.26) ainda salienta que o objetivo da reforma se fundamenta na “baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país; e na necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação”. Embora haja de modo considerável a baixa qualidade dessa etapa da educação básica no Brasil, não se pode esquecer que esse histórico já vem sendo discutido há muitos anos por conta da desvalorização da educação no país. Portanto, muitas mudanças precisam ser refeitas para, de fato, haver uma melhora na qualidade do ensino em todo território nacional.

Sobre o índice de abandono e reprovação de alunos matriculados nessa fase, concordamos com Ferreti (2018) ao expor que a reforma ignora os reais motivos de distanciamento de muitos jovens da escola, pois devido às distintas realidades sociais e necessidades econômicas, são levados a escolher trabalhar para ajudar sua família ou para corresponder às suas necessidades pessoais, além de estarem expostos às mazelas da sociedade, como violências, preconceitos e invisibilidades. Desse modo, é perceptível que questões como essas não são resolvidas somente com uma mudança radical nos parâmetros educacionais, é preciso que políticas públicas sejam criadas e colocadas em prática para contribuir com a permanência dos jovens na escola.

Como política pública direcionada à educação, em 2017 foi criada a Lei 13.415, a qual estabelece uma nova configuração para o ensino médio. Nas palavras de Ferreti (2018, p. 27), essa etapa divide-se

[...] entre uma parte de formação comum a todos os alunos (1,5 ano ou 1.200 horas, podendo chegar a 1.800) no caso da implementação do regime de tempo integral, tendo por referência a Base Nacional Comum Curricular, e outra, diversificada em itinerários formativos por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional), estabelecendo, com isso, o acesso fragmentado aos mesmos conhecimentos.

Em vista disso, essa nova estrutura impacta o progresso do ensino médio em muitas escolas brasileiras, visto que algumas delas não conseguem atender as necessidades do ensino

integral ou de promover uma diversidade de itinerários formativos. Além disso, disciplinas como língua espanhola, ciências, história, filosofia, artes, física, química, educação física, geografia e sociologia tornam-se optativas e aparecem no currículo escolar somente a partir da demanda do sistema de ensino de cada unidade federativa. Desse modo, a classificação dessas disciplinas como optativas afetam de modo expressivo a formação plena dos estudantes do ensino médio.

Ademais, a reforma pode ser caracterizada como um retrocesso para a educação brasileira. Nas palavras de Hernandes (2019, p. 3), “o que está em jogo não é reformar, modernizar ou adequar a etapa final da educação básica, mas a disputa por hegemonia”. Essa disputa põe em risco a formação crítica e ativa dos alunos, uma vez que o Estado se preocupa apenas com os interesses capitalistas e empresariais. Portanto, o novo formato disposto pela reforma para a última fase da educação básica propaga a desigualdade social existente no Brasil, fornecendo para os estudantes das classes populares uma educação reduzida e alienando-os aos interesses dos mais ricos.

Como mencionado na seção anterior, a Lei 13.415 de 2017 também impacta de modo direto o ensino de língua espanhola na educação escolar pública. Segundo Aquino de Souza (2022, p. 11), “tal medida, além de ser um retrocesso, também foi uma afronta ao contexto histórico do espanhol em solo brasileiro, que passou por tantas instabilidades até se consolidar a partir da Lei 11.161/2005”. Nesse sentido, a reforma do ensino médio desconsiderou a relevância do ensino de língua espanhola no Brasil e reproduziu a hegemonia do ensino de língua inglesa.

A Lei também afetou a formação inicial de novos professores para atuar na área de espanhol, um vez que “houve uma diminuição da procura de cursos de Letras/espanhol devido à imposição da reforma, deixando os universitários de mãos atadas” (Aquino de Souza, 2022, p. 12). Nessa direção, o cumprimento de tal Lei causa a diminuição do mercado de trabalho para os novos professores de espanhol e causa, assim, uma desvalorização e desprestígio dessa profissão no país.

Ademais, outro impacto significativo diz respeito “aos alunos de classe baixa que não têm o poder financeiro de custear cursos na área do idioma para se manter atualizado ou até mesmo conseguir oportunidades de estudos e emprego” (Aquino de Souza, 2022, p. 12). Portanto, fica evidente que a reforma parece não se preocupar com os interesses dos jovens matriculados na última fase do ensino básico, já que a grande maioria se concentra nas camadas mais populares e não são alvo de interesses daqueles que se encontram nas classes economicamente favoráveis.

Outro ponto a evidenciar é que a reforma também desconsiderou os acordos firmados entre Brasil e os países da América Latina, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua espanhola, o que pode afetar significativamente o contato entre essas nações. Esse fato prejudica fatores extralinguístico, sociais e políticos entre os países hispano-americanos (Portugal, 2020), além de colocar a língua (e o ensino) do espanhol a um lugar de subalternização frente ao viés mercadológico e hegemônico de nações do norte da América.

Além disso, outra consequência da imposição da Lei para o ensino público brasileiro refere-se ao caráter plural dos ambientes escolares, uma vez que devem ser espaços de integração e ampliação de conhecimentos múltiplos e da diversidade linguística, cultural, regional e social presentes no país e no mundo (Portugal, 2020). Assim, limitar o acesso dos estudantes do ensino médio ao ensino de língua espanhola fere o plurilinguismo defendido pela LDB de 1996 e o desenvolvimento crítico e identitário desses jovens no novo idioma estudado.

Nessa direção, Ortiz Álvarez (2018) destaca o regresso em torno do ensino de língua espanhola e o descaso da Lei 13.415 com os fatores multilíngues e multiculturais interligados ao ensino de línguas estrangeiras. Por esse ângulo, a Lei põe à margem do currículo brasileiro uma língua oficial das fronteiras entre Brasil e os países hispanofalantes pertencentes ao continente sul-americano.

Como forma de resistir e lutar contra a desvalorização do ensino de língua espanhola no Brasil, Ortiz Álvarez (2018) acentua a necessidade de nós professores de espanhol resistirmos frente a essas mudanças retrógradas, declarando e mostrando a relevância do ensino do idioma para os estudantes do ensino básico e ensino superior. Dessa maneira, veremos o espanhol novamente em um lugar de prestígio e consolidação na educação brasileira.

Perante a discussão apresentada nesta seção, é compreensível a pertinência de ensinar e aprender espanhol no território brasileiro, pois a língua espanhola constitui a história, cultura e identidade de 22 nações espalhadas pelo mundo. Nesse sentido, o espanhol também se constitui como língua de fronteira, assim como a língua portuguesa do Brasil. Ditas línguas, como destaca Sturza e Fernandes (2009), são carregadas de enunciação entre o ir vir das fronteiras entre o território brasileiro e o território hispânico da América do Sul. Trata-se sobre essas relações fronteiriças na próxima seção.



#### 4. O ensino de língua espanhola nas fronteiras acreanas: o município de Mâncio Lima

O espanhol e o português se entrecruzam no limiar das fronteiras sul-americanas e constituem línguas oficiais dos espaços fronteiriços que ligam um país ao outro. Nessa perspectiva, Sturza (2006) reflete sobre como esse espaço é caracterizado ao passo que conflitos geo-históricos e geopolíticos são formados no percurso colonizador entre as nações. Um exemplo disso foram “[...] as disputas sobre os domínios territoriais entre Espanha e Portugal na América, a definição dos limites geopolíticos e, posteriormente, a formação dos estados nacionais [...]” (Sturza, 2006, p. 25). Desse modo, esses conflitos corroboram para compreender como as línguas hispano-brasileiras formam uma aproximação fronteiriça.

Nesse contexto, Para Sturza (2006), as fronteiras não designam apenas o limite entre países, carregam, também, um valor semântico muito mais valioso para aqueles que nelas habitam. Nesse sentido, as fronteiras são formadas por múltiplas linguagens, culturas e identidades que constituem os povos moradores dessas iminências.

No decurso das formações das fronteiras, Sturza (2006, p. 28) afirma que “por muito tempo, a fronteira significou bem mais uma zona de controle legal, militar e fiscal do que uma zona de povoamento e de contato social”. Sendo assim, a construção acerca dos sentidos referentes ao termo fronteira cria no imaginário dos indivíduos significados relacionados ao controle militar desses territórios, nos quais não levam em consideração as enunciações que se misturam nesses limiares.

Todavia, Sturza (2006, p. 31) frisa que “no mundo pós-moderno, a Fronteira se define também pelo modo de organização das relações políticas e econômicas, que criam novos territórios de influência e dominação”. Portanto, as fronteiras passam a serem caracterizadas como espaços múltiplos, mesclando as línguas e culturas dessas fronteiras, como o espanhol e o português.

Diante disso, esta pesquisa insere-se em um contexto fronteiriço por investigar as percepções de três professores de língua espanhola atuantes na educação básica, de modo específico no Ensino Médio, acerca dos contratempos e consequências impostas pela Lei 13.415 de 2017 na estruturação curricular das escolas na cidade de Mâncio Lima – Acre. Desse modo, acredita-se ser pertinente compreender como as fronteiras entre Acre, Peru e Bolívia estabelecem

razões imprescindíveis para a obrigatoriedade do ensino do espanhol nas escolas de todo o estado acreano, assim como na cidade mancelimense.

Nessa direção, Moraes, Alves e Bonfanti (2020) discorrem sobre a dinamicidade presente nas movimentações entre o ir e vir nas fronteiras entre Acre, Peru e Bolívia. Nas palavras dos autores, “é sabido que a região fronteira do Brasil, Peru e Bolívia, na Amazônia, foi formada no contexto do extrativismo do látex, no final do século XIX e início do XX” (Moraes, Alves e Bonfanti (2020, p. 1269). Desse modo, esse apontamento está em consonância com os apresentados por Sturza (2006) ao enfatizar a formação de fronteiras em períodos bélicos e conflituosos.

A luta por dominação territorial e controle da borracha produzida no Acre são fatores preponderantes que marcam a construção e as demarcações fronteiriças nas regiões entre Acre (Brasil) – Pando (Bolívia) e Madre de Dios (Peru). Ademais, essas demarcações marcam questões políticas e econômicas em torno da rota de migração internacional presente nessas localidades (Moraes, Alves e Bonfanti, 2020).

Nesse cenário, os autores abordam sobre a diversidade populacional presente no limiar dessa tríplice fronteira, sendo “habitada por descendentes de diferentes povos nativos e, há pouco menos de 150 anos, por seringueiros de origem nordestina (no caso do Brasil) e, por migrantes do altiplano (no caso da Bolívia e do Peru)” (Moraes, Alves e Bonfanti, 2020, p. 1270). Portanto, a mistura desses povos provoca uma pluralidade de culturas, línguas e saberes constituintes dos moradores que vivem nessas faixas de fronteiras.

Dentro do escopo do jogo político e dos conflitos para a dominação do território acreano, os autores citados acima enfatizam o marco histórico da Revolução Acreana e do Tratado de Petrópolis, assinado no Rio de Janeiro em 1903, para a definição das fronteiras entre Acre – Brasil e Bolívia, importante para a internacionalização migratória e mercadológica dessas regiões (Moraes, Alves e Bonfanti, 2020).

Em relação ao território de fronteira entre Acre e Peru, Guillén afirma ter havido também um conflito por dominação territorial entre esses países. Em suas palavras, “o Peru exigia delimitação de fronteira e reivindicava como propriedade uma região do vale do Juruá, pois a região era rica em caucho (um tipo de látex)” (Guillén, 2010, p. 33). Tal motivação acarretou confrontos econômicos e jogos de interesses para o controle do caucho no vale do Juruá, uma mesorregião do estado do Acre.

Para a resolução desse conflito e para delimitar as áreas acreanas e peruanas, “a diplomacia brasileira, encabeçada pelo ministro Barão do Rio Branco, convence o governo peruano a demarcar as fronteiras. O processo se conclui com a assinatura do acordo de paz com o Peru, em 12 de junho de 1904” (Guillén, 2010, p. 33). Desse modo, o governo brasileiro, novamente, entra em ação para a delimitação do espaço acreano no Brasil, e sela em 1909 o acordo final com o governo peruano.

A partir desse panorama, “o Estado do Acre, localizado ao sudoeste da região norte do Brasil (Amazônia brasileira), possui seus 22 (vinte e dois) municípios na faixa de fronteira. Sendo que 17 (dezessete) fazem fronteiras com o Peru ou com a Bolívia” (Marques de Souza e Silva, 2021, p. 32). Logo, inserida neste contexto de fronteira acreana está situada a cidade de Mâncio Lima, localidade escolhida para a realização desta pesquisa.

O município de Mâncio Lima, antes denominado de Vila Japiim, é um dos 22 municípios do estado do Acre, localizado no vale do Juruá, segunda mesorregião do estado do Acre. Com 19.294 habitantes, de acordo com o censo de 2022, é banhada pelo Rio Moa e afluentes, além de ser dividida por seus paranás, igarapés e igapós. Ainda mais, a cidade recebeu muitos migrantes advindos da região nordestina do Brasil, principalmente do estado do Ceará (IBGE, 2023).

Um dos migrantes cearenses a pisar no território manciolimense foi o Coronel Mâncio Agostinho Rodrigues de Lima, no qual “instalou-se no Seringal “Jaraguá” trazendo com ele um grupo de nordestinos, dando começo ao um povoado denominado “Japiim”, posteriormente denominado de Mâncio Lima por conta do nome do coronel. Em 14 de maio de 1976, após anos de luta, a Lei Nº 588, elevou oficialmente Mâncio Lima a categoria de município” (Prefeitura de Mâncio Lima, 2023). Aliás, a sua ocupação passou a ser mais intensa com a produção industrial da borracha, no qual fez com que os migrantes trabalhassem como seringueiros e agricultores na região.

Nesse cenário, a cidade é conhecida como o “município mais ocidental do Brasil, abrigando o ponto extremo oeste do território brasileiro na nascente do rio Moa, situada na fronteira com o Peru” (Prefeitura de Mâncio Lima, 2023). Mâncio Lima encontra-se em faixa de fronteira com o departamento de Ucayali (Peru) e com Pucallpa, capital deste mesmo departamento, porém, vale ressaltar que essa fronteira não é interligada por pontes ou por rodovias de ligação que unam um território ao outro.

A fronteira entre Mâncio Lima e Ucayali (Peru) é formada por uma vasta floresta amazônica e rios que transpassam entre um espaço ao outro. Apesar de não haver pontes ou rodovias entre essas duas localidades, há a incidência de movimentação terrestre e fluvial entre esses territórios, uma vez que é localizado na cidade manceolimense o Parque Nacional da Serra do Divisor (PNSD), onde situa-se em faixa fronteira com o departamento peruano e recebe anualmente grandes números de visitantes nacionais e internacionais, por ser uma das regiões de maior biodiversidade do mundo.

O Parque Nacional da Serra do Divisor é uma unidade de conservação federal, “criado pelo Decreto Federal nº 97.839, de 16/06/1989, que possui uma área total de 837.599 hectares. [...] O PNSD abrange os municípios de Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Marechal Thaumaturgo e Porto Walter, ocupando 5,5% da área do território acreano” (Koga, Silva e Brown, 2019, p. 1695). Apesar disso, um dos acessos principais para chegar ao parque dar-se pelo município de Mâncio Lima, assim, para chegar ao PNSD precisa atravessar por meio de barcos uma extensa faixa do rio Moa e seus afluentes para, então, contemplar as belíssimas paisagens naturais encontradas nessa unidade de conservação, como cachoeiras, rios, mata nativa, entre outras.

Nessa conjuntura, a faixa de fronteira entre Mâncio Lima, a partir do Parque Nacional da Serra do Divisor, e Peru, por meio do departamento de Ucayali, funda-se em meio a conflitos de interesse, mediante as invasões de peruanos nas terras indígenas acreanas localizadas nessa faixa fronteira e pela extração ilegal de madeira no PNSD, ocasionando graves danos ambientais a essas áreas protegidas. Afeta-se, ademais, as comunidades indígenas que vivem isoladas nessas ambiências (CPI, 2005).

Nesse íterim, durante o governo Bolsonaro, através de propostas de parlamentares do Acre, surgiram dois projetos para a criação de uma rodovia que dividisse o Parque Nacional da Serra do Divisor em dois e desse abertura para o tráfego internacional entre Peru, Mâncio Lima e Cruzeiro do Sul, além de ligar o país peruano a todo o estado do Acre, criaria novas rotas para a imigração e migração entre Brasil e Peru. Contudo, essa obra traria inúmeras consequências ambientais para o parque e para os habitantes dessa localidade, o que poderia levar ao fim a unidade de conservação.

A partir da contextualização do município de Mâncio Lima como espaço fronteiro, é notável a influência advinda das movimentações recorrentes entre a cidade e o departamento peruano. Além disso, a presença de outros municípios em faixa de fronteira no Acre, como Assis

Brasil e Iñapari (Peru), Brasília e Cobija (Bolívia), uma interligada por Rodovia Interoceânica (Eixo-Brasil-Bolívia-Peru) e outra pela BR 317 (também ligada a Rodovia Interoceânica). Ao chegar em Brasília atravessa-se um ponte e chega em Cobija, na Bolívia, rota de imigração entre essas nações, além do forte turismo, incentivado pelo fatores mercadológicos e econômicos dessas regiões.

O contato fronteiriço entre esses territórios caracteriza um lugar de contato linguístico e extralinguístico, pois entrecruzam culturas, identidades e enunciações. Nesse sentido, a língua espanhola e a língua portuguesa aproximam os povos que vivem nesses limites. Essa ação movente, como destacado por Moita Lopes (2006), entre o ir e o vir de um lado para o outro da fronteira transforma o olhar sobre si mesmo e sobre o outro. Isso quer dizer que a fronteira não se caracteriza somente por fatores políticos ou econômicos, mas vai além, é uma questão de humanidade, que por meio do discurso proferido pelas diversidades de vozes podem ecoar pelo mundo.

As questões entorno do ensino de língua espanhola em um território de fronteira como o caso do estado do Acre, faz-se necessário e obrigatório, porque esse ensino poderá ajudar a estreitar as relações interpessoais com as comunidades vizinhas hispanofalantes e contribui para a construção do conhecimento acerca das culturas, identidades, políticas, etc., dos países hispânicos.

Nessa direção, segundo o Currículo de Referência Único do Acre (2019, p. 809),

[...] as escolas estaduais de Ensino Médio têm oferecido duas línguas estrangeiras, Inglês e Espanhol, como componentes curriculares obrigatórios, desde 2010 (Resolução CEE/AC nº 77/2010), levando em conta fatores históricos e a Lei Federal 11.161/2005, que deliberava sobre a oferta obrigatória da Língua Espanhola no Ensino Médio, possibilitando aos alunos o estudo de duas línguas estrangeiras.

Com isso, a língua espanhola ganha notoriedade nas escolas estaduais de ensino médio em todo estado acreano, assim como a língua inglesa, e torna-se obrigatório o seu ensino desde o 1º ano até o 3º ano desta última fase do ensino básico. Todavia, o Currículo enfatiza a homologação da BNCC em 2018 e seu uso para a “elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas de todos os componentes curriculares [...]” (Currículo de Referência Único do Acre, 2019, p. 809).

Com a homologação da BNCC o espanhol torna-se opcional e a língua inglesa obrigatória. Contudo, “vale salientar que, mesmo com a revogação da lei 11.611/2005, a Secretaria de Educação e Esporte do Estado do Acre não nega a importância do ensino da Língua Espanhola nas escolas [...]” (Currículo de Referência Único do Acre, 2019, p. 810). Dessa forma, nota-se a preocupação e a resistência do estado em relação ao ensino obrigatório do espanhol, devido a questões históricas, econômicas, políticas, culturais, comerciais, turísticas e sociais imbricadas ao ensino de língua espanhola e a relação entre Acre, Peru e Bolívia.

A partir desse enquadramento, Sturza e Fernandes (2009) discorrem sobre o contanto entre a língua espanhola e a língua portuguesa nesses espaços fronteiriços, pois tais línguas são afetadas e se entrecruzam através dos atos enunciativos produzidos nesses limiares. Assim, esses entrecruzamentos produzem uma língua próxima para os habitantes que estão de um lado e de outro desses espaços.

As autoras ainda salientam que “a circulação de pessoas em zonas fronteiriças mais povoadas e integradas se caracteriza por um ir e vir constante” (Sturza e Fernandes, 2009, p. 211). Um exemplo disso, é a forte circulação de pessoas entre Acre e Cobija-Bolívia, onde muitos acreanos vão a cidade boliviana para cursar medicina, trabalhar ou fazer proveito da comercialização mais barata, fato esse que ajuda a justificar a necessidade de estudar espanhol nas escolas acreanas.

Sturza e Fernandes (2009, p. 211) também refletem sobre a necessidade de compreender a fronteira não só como um espaço periférico, por estar mais distante dos centros de poder, mas como um lugar “de confluências, sejam elas por integração, sejam elas por oposição, de todo tipo, política, ideológica, econômico-social”. Isto é, a fronteira não se caracteriza apenas como um espaço simbólico, mas como um lugar em que a vida acontece, com suas diferenças e identidades.

As autoras destacam a fronteira como um lugar em que as línguas entram em contanto. É o contato linguístico que afeta a vida dos sujeitos fronteiriços, pois, por meio dele, esses indivíduos constroem as suas identidades e tomam para si novas formas de ver a língua do outro. Portanto, em relação ao espanhol e português, o contato transforma o modo como os fronteiriços se comunicam por meio das línguas de fronteiras, criando e ressignificando a comunicação.

Em suma, é evidente a influência do espaço fronteiriço para as línguas em contato, dado que estabelece relações estreitas entre uma nação e outra. Nesse sentido, o ensino da língua espanhola na cidade de Mâncio Lima é por demais significativo e necessário, porque aproxima os

---

estudantes acreanos à realidade dos países hispano-americanos que fazem fronteira com o estado acreano. Diante desse panorama, a próxima seção discorre sobre a metodologia que embasa esta investigação, bem como os passos realizados para a geração dos dados e análise.

## 5. Percurso metodológico

A partir dos pressupostos teóricos apresentados nas seções anteriores, esta investigação insere-se no quadro da pesquisa qualitativa na medida em que busca compreender, a partir da ótica dos professores de língua espanhola, os contratempos impostos pela revogação da Lei 11.161 de 2005, desde a reforma curricular disposta na Lei 13.415 de 2017, para o ensino desta língua nas escolas de ensino médio da cidade de Mâncio Lima – Acre.

Nessa conjuntura, Flick (2009, p. 20) esboça que “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”, ou seja, com a pesquisa qualitativa é possível entender as diversas realidades sociais e as diferentes perspectivas imbricadas no cotidiano dos sujeitos envolvidos em pesquisas sociais. Dessa forma, no caso desta investigação, é viável compreender a partir das realidades dos professores de espanhol que atuam no ensino médio da cidade de Mâncio Lima – Acre, suas distintas perspectivas e sentidos empregados a sua profissão e ao ensino de espanhol diante das consequências da reforma.

Para Denzin e Lincoln (2006, p. 17), “[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo”, isto diz respeito aos diversos instrumentos utilizados para a realização de uma pesquisa qualitativa e de seu valor transformador no meio social. Nessa direção, esta investigação pretende refletir sobre o ensino de espanhol na cidade de Mâncio Lima – Acre, busca-se manifestar a relevância da língua espanhola como ensino obrigatório e como constitutivo de identidades, culturas e saberes para além do município acreano.

Dentro desse escopo da pesquisa qualitativa, escolhemos trabalhar com o questionário *online*, por meio do *Google Forms*, com o intuito de fazer um levantamento de dados acerca do ensino de espanhol em quatro escolas de ensino médio do município aqui investigado. Desse modo, foram feitas 7 questões abertas que abordam sobre a relação dos professores com a língua espanhola e o tempo de atuação nessa área, também sobre a percepção deles a respeito da Reforma do Ensino Médio, seus impactos e consequências a respeito da desobrigação do ensino

de espanhol. Ademais, procurou saber sobre a importância da configuração fronteiriça entre Mâncio Lima e Peru no ensino obrigatório da língua espanhola nessas escolas e seus relatos a respeito dos contratemplos vivenciados em suas trajetórias como professores.

Como critério de escolha para os participantes desta pesquisa, pensamos em selecionar somente os professores de espanhol que trabalhassem no Ensino Médio, por ser o objeto deste estudo, para, assim, ser possível identificar os diferentes sentidos empregados ao tema e compreender os variados contextos sociais relacionados aos três professores. Dessa maneira, por conta do número reduzido de professores que atuam na área de língua espanhola na cidade, apenas três docentes aceitaram participar deste estudo, pois alguns deles trabalham em mais de uma escola. Vale ressaltar que na cidade de Mâncio Lima – Acre há 10 escolas estaduais de ensino médio, incluindo as escolas situadas em zonas rurais e urbanas. No caso desta investigação, optamos apenas pelas urbanas, totalizando 3 escolas.

Para a análise de dados, este estudo ancora-se nos pressupostos da abordagem qualitativa – interpretativista, uma vez que “o interpretativismo se preocupa em entender a essência do mundo e do seu cotidiano pela perspectiva dos seus participantes” (Ribeiro et al., 2022, p. 105). Dessa forma, este estudo procura compreender os fenômenos a partir dos contextos vivenciados pelos professores acerca do ensino de língua espanhola dentro do cenário de não obrigatoriedade e desvalorização posto pela reforma e pela BNCC nas escolas da cidade aqui situada.

Ademais, com a análise fundamentada na pesquisa qualitativa-interpretativista, este trabalho possibilitará uma visão acerca da realidade do ensino de língua espanhola em Mâncio Lima - Acre e, possivelmente, abrirá novos espaços de discussão e ampliação dos conhecimentos voltados para o ensino de línguas estrangeiras, de modo especial do espanhol, com suas idiosincrasias e relevâncias.

Os dados serão apresentados em formato de quadro, expondo as perguntas e respostas dos participantes em relação ao questionário *online*. Logo em seguida, realiza-se as análises qualitativa-interpretativistas, de modo a compreender e responder o objeto de investigação deste estudo. Com esse caminho, será possível verificar se a língua espanhola está sendo ofertada de modo obrigatório ou opcional nas escolas estaduais de ensino médio e se as fronteiras entre Acre, Peru e Bolívia são fatores preponderantes para tal feito. Dito isto, na próxima seção apresentamos a análise, a discussão e os resultados desta investigação.



## 6. Análise e discussão dos dados gerados

Inicialmente, entramos em contato com os professores por meio do *WhatsApp* para informar sobre esta pesquisa e sua pertinência para os estudos a respeito do ensino de língua espanhola e perguntamos se aceitavam ou não participar deste estudo. Os três professores aceitaram colaborar com as discussões acerca do ensino de língua espanhola no município. Após, encaminhamos o link do questionário *online* por meio do mesmo aplicativo de mensagens e aguardamos as respostas dos docentes acerca das perguntas disposta no instrumento escolhido. Dessa maneira, apresentamos a primeira pergunta e as respostas dos participantes, salientamos que os nomes dos professores são fictícios a fim de preservarmos as suas identidades.

**Quadro 1.** A Língua espanhola como um dos idiomas relevantes no mundo moderno

<b>Pergunta 1</b>	A <b>Língua Espanhola</b> configura-se como a segunda língua mais falada do mundo, segundo o Instituto Cervantes (2022), <b>carregada de culturas, tradições e identidades, constitui um dos idiomas mais relevantes do mundo moderno.</b> Diante disso, professor (a), qual a sua relação profissional com o ensino de Língua Espanhola? Você trabalha a quantos anos nessa área? E, em quantas escolas você trabalha?
<b>Jacó</b>	Minha relação de trabalho com o <b>ensino-aprendizagem é sempre muito satisfatória</b> , por ser justamente a área de trabalho e por haver <b>o gosto em trabalhar essa língua; trabalho há dois anos; atuo somente em uma escola.</b>
<b>Flora</b>	Minha relação profissional com o <b>ensino-aprendizagem de Língua espanhola consiste em lecionar a disciplina para os alunos do Ensino Básico. Trabalho nessa área faz apenas 6 meses, em duas escolas.</b>
<b>Clara</b>	Trabalho <b>mais de 8 anos</b> e atualmente <b>estou em apenas uma escola.</b>

**Fonte:** Questionário online – *Google Forms* – Acervo da Pesquisadora

Conforme apresentado no quadro 1, o professor Jacó evidencia sua satisfação em trabalhar com o ensino de língua espanhola, demonstra o gosto pelo seu trabalho, o qual já atua há dois anos. Desse modo, nota-se que Jacó já começou a lecionar depois da instauração da Lei 13.415 de 2017 e dentro dessa reconfiguração do ensino médio.

A professora Flora também responde que a sua relação com o espanhol é profissional, pois leciona na educação básica do município, tanto no ensino fundamental como no ensino médio.

seu tempo de trabalho consiste apenas em 6 meses, um período bem recente, além de ressaltar que atua em duas escolas, o que pode ocasionar para a professora uma maior sobrecarga de trabalho. Tal sobrecarga pode estar atrelada a diminuição e aumento da carga horária de disciplinas do ensino médio, modificação disposta a partir da Lei 13.415 de 2017, dado que, como salientado por Ferreti (2018), essa Lei trouxe inúmeras consequências negativas para o ensino brasileiro e para a atuação dos professores em sala de aula.

Já a professora Clara respondeu que trabalha a 8 anos no ensino de língua espanhola no município e, atualmente, leciona em uma única escola. Nota-se, assim, que ela atuou tanto antes da promulgação da reforma como depois, fato que pode ser preponderante para a comparação dessas duas fases e ter trazido consequências para a sua atuação.

**Quadro 2.** A Reforma do Ensino Médio e suas consequências

<b>Pergunta 2</b>	Qual a sua opinião sobre a <b>Reforma do Ensino Médio instaurada a partir da lei nº 13.415/17?</b>
<b>Jacó</b>	Vejo a <b>reforma do Ensino Médio de forma totalmente negativa</b> . Optaria por não ter.
<b>Flora</b>	<b>A reforma do Ensino Médio trouxe muitas mudanças para a grade curricular das escolas e uma delas foi a opção de ofertar a Língua Espanhola apenas como disciplina optativa, prejudicando muitas escolas, alunos e professores.</b>
<b>Clara</b>	<b>Dificultou nosso trabalho</b> , pois diminuiu a carga horária fazendo com que não tivesse horário suficiente para o professor ficar em apenas uma escola assim ficando em várias escolas.

**Fonte:** Questionário online – Google Forms - Acervo da Pesquisadora

De acordo com os dados apresentados no quadro 2, a segunda pergunta faz menção a Reforma do Ensino Médio com a finalidade de saber a concepção dos professores a respeito dessa Lei. Nesse sentido, no ponto de vista de Jacó a reforma é negativa e escolheria a sua não efetivação. Desse modo, percebe-se o descontentamento do professor em relação a essa mudança nos currículos escolares.

Para Flora a reforma modificou a grade curricular das escolas, além de desvalorizar o ensino de língua espanhola, por ter de ser oferecida como opcional. Além disso, a professora destaca a os efeitos negativos de tal reforma para os professores e alunos da rede básica de educação. Portanto, tanto as percepções de Jacó como as de Flora acentuam o que foi posto por Aquino de

Souza (2022), ao discorrer sobre o retrocesso imposto pela Lei 13.415 de 2017 para a construção histórico-social do ensino de espanhol no Brasil.

Na percepção de Clara, tal medida também trouxe consequências para a sua atuação enquanto professora de espanhol, uma vez que houve redução da carga horária de muitas disciplinas, como a de língua espanhola. Dessa maneira, a Lei 13.415 propaga a marginalização do ensino de espanhol e a sobrecarga dos professores por terem de trabalhar em mais de uma escola.

A percepção de Clara vai ao encontro do exposto por Hernandez (2019) e Aquino de Souza (2022), quando enfatizam a postura da reforma e da BNCC de colocar o espanhol em um espaço inferior ao ensino de língua inglesa, pondo em jogo questões de interesses econômicos. Ademais, limitar o acesso dos alunos ao ensino de língua espanhola pode ser prejudicial para a sua construção de conhecimento multicultural e multilinguístico.

A limitação estabelecida pela inferiorização do espanhol no cenário educativo brasileiro desconsidera as construções históricas e sociais a respeito da consolidação do ensino de língua espanhola no Brasil, bem como as conquistas ao longo dos anos para sua implementação nos currículos escolares, assim como destacado por Fernández (2018) e Lisboa (2020).

#### Quadro 3. A Reforma do Ensino Médio e suas consequências

<b>Pergunta 3</b>	Esse modelo já é implantando na escola em que você leciona? Como funciona?
<b>Jacó</b>	Não
<b>Flora</b>	Sim, <b>já foi implantado nas escolas.</b>
<b>Clara</b>	Sim, <b>é Integral e novo Ensino Médio assim temos a disciplina de espanhola somente nas segundas séries.</b>

Fonte: Questionário online – Google Forms - Acervo da Pesquisadora

Percebe-se, a partir da pergunta 3, que o modelo de ensino médio imposto pela Lei 13.415 de 2017 é implantado em duas escolas estaduais de Mâncio Lima – Acre, e uma das escolas já adotou o ensino integral. Enquanto nas demais prevalece o ensino regular, isso quer dizer que a Reforma do Ensino Médio está em progresso até abranger todas as comunidades escolares.

#### Quadro 4. A Reforma do Ensino Médio e suas consequências

<b>Pergunta 4</b>	A partir das mudanças propostas por esse modelo e pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), <b>quais as consequências para o ensino de Língua Espanhola no seu</b>
-------------------	--

	<b>município?</b> Você acredita que esse novo modelo prejudica o ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, ao torná-lo optativo?
<b>Jacó</b>	Sim. <b>A reforma traz prejuízos quanto ao não acesso dos alunos e, conseqüentemente, prejudica a área de atuação dos docentes.</b>
<b>Flora</b>	As conseqüências desse novo modelo para o ensino-aprendizagem de Língua Espanhola para o município, <b>consistem nas mudanças que ocorreram na carga horária da disciplina, pois foi diminuída.</b> Sim, prejudica já que ao torná-lo optativo interfere na grade curricular das escolas.
<b>Clara</b>	Sim.

Fonte: Questionário online – Google Forms - Acervo da Pesquisadora

Em relação as conseqüências trazidas pela Reforma do Ensino Médio para o ensino de língua espanhola no município de Mâncio Lima – Acre, os professores salientam, para mais, a exemplo de Jacó que a reforma traz prejuízos para a não acessibilidade dos alunos em relação ao ensino de outro idioma. O posicionamento do professor vai de encontro com os apontamentos de Aquino de Souza (2022) ao expor o caráter individualista e econômico da reforma, ao pôr em risco o ensino de línguas para aqueles das camadas mais populares.

A ótica de Flora, a respeito desta pergunta, retoma um posicionamento de Clara dado nas perguntas anteriores, visto que de fato a língua espanhola passa a ter uma carga horaria reduzida. Em vista disso, há uma limitação dos alunos acerca dos fatores linguísticos, culturais, sociais, econômicos e históricos deste idioma.

A resposta da professora Flora está em consonância com as afirmações de Lisboa (2020) ao focalizar o ensino de língua espanhola como preponderante na construção de laços regionais e internacionais, a fim de estreitar os laços por meio da língua. Dessa forma, aprender a língua espanhola como segunda língua aproxima os estudantes da cultura e da língua do falante nativo em tal idioma. Por fim, em relação a pergunta, a professora Clara confirmou que há a presença de conseqüências para o ensino de língua espanhola em Mâncio Lima.

**Quadro 5.** A obrigatoriedade do ensino de espanhol

<b>Pergunta 5</b>	Na escola em que você leciona, <b>o ensino de Língua Espanhola é obrigatório ou não obrigatório?</b> Em caso de obrigatório, quais as implicâncias e motivações para deixá-lo como
-------------------	--

	obrigatório? Em caso de não obrigatório, quais as consequências?
<b>Jacó</b>	<b>Obrigatório.</b> A obrigatoriedade se dá por conta da necessidade do acesso à essa língua <b>por estarmos em plena fronteira com países falantes dessa língua (Estado)</b> , então, em nossa região, conseguimos ver a tamanha importância.
<b>Flora</b>	Sim, <b>é obrigatório.</b> As motivações consistem no fato do <b>estado do Acre fazer fronteira com países que falam espanhol</b> , o que fortalece as relações do estado com esses países.
<b>Clara</b>	<b>É obrigatório</b> , pois fazemos fronteira com 7 países que falam a língua espanhola oficialmente e por isso foi amparado por lei a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nas escolas de ensino público.

**Fonte:** Questionário online – Google Forms - Acervo da Pesquisadora

Em conformidade com o disposto no quadro 5 e com a pergunta sobre como está a situação do espanhol nas escolas da cidade contextualizada neste estudo, o professor Jacó afirma que o ensino de língua espanhola é obrigatório na escola que leciona e, ainda salienta, a relevância das fronteiras do Acre com os países hispanofalantes como motivação para a obrigatoriedade deste ensino.

A professora Flora afirma que nas escolas em que leciona o espanhol também é obrigatório. Além de, igualmente respondido por Jacó, reiterar a importância das fronteiras entre Acre, Peru e Bolívia, sendo que essa tríplice fronteira fortalece as questões econômicas, sociais e culturais por meio dos entrecruzamentos de uma nação para outra. A afirmação de Flora vai de acordo com os apontamentos de Moraes, Alves e Bonfanti (2020) e Guillén (2010) quando focalizam essas fronteiras como espaço de migração e imigração, nas quais fortalecem o contato entre esses povos.

Ademais, afirma a professora Clara que o ensino de língua espanhola também é obrigatório na escola em que trabalha, e assim como Flora e Jacó, salienta a pertinência das fronteiras não só no Acre, mas em todo o Brasil. Dessa maneira, os posicionamentos dos três professores estão em consonância com o que é discutido por Sturza (2006), Moraes, Alves e Bonfanti (2020), visto que estudam sobre a constituição fronteiriça como espaço enunciativo e de construção de conhecimento.

Além disso, os autores supracitados frisam as questões entorno das rotas de imigração e turismo, acentuando a relevância de aprender a língua das fronteiras, como o caso da Língua

espanhola. Nas respostas dos professores também se percebe a valorização por eles próprios da área em quão são formados.

**Quadro 6.** Espanhol nas fronteiras

<b>Pergunta 6</b>	<b>Mâncio Lima situa-se em uma zona de fronteira com o Peru, país hispanofalante, você acredita que esse fato implica no ensino-aprendizagem de Língua Espanhola nas escolas de Ensino Médio da cidade?</b>
<b>Jacó</b>	<b>Não necessariamente implica, mas se torna muito importante, pois há até uma possibilidade de termos acesso direto ao Peru por via terrestre, sendo assim, o estudo dessa língua se faz importante</b> para um futuro mais de mais possibilidades linguísticas.
<b>Flora</b>	<b>Sim, o fato do município fazer fronteira com o Peru colabora de maneira positiva para o ensino-aprendizagem de Língua espanhola nas escolas da cidade,</b> pois isso contribui para reforçar a importância de estudar uma língua estrangeira.
<b>Clara</b>	<b>Sim, pois como país vizinho temos a necessidade de comunicar-se com pessoas provindas desses países.</b>

**Fonte:** Questionário online – Google Forms - Acervo da Pesquisadora

No quadro 6, apresenta-se o espanhol nas fronteiras situando a cidade de Mâncio Lima em zona fronteira. O professor Jacó responde à pergunta salientando a relevância dos limites entre Mâncio Lima e Peru, por ter acesso ao país peruano por via terrestre, se partir da cidade de Rio Branco, capital acreana, em direção ao Peru, assim como para Bolívia.

A professora Flora acentua a colaboração dos limites fronteiros de forma positiva para o ensino-aprendizagem de língua espanhola, sendo um dos fatores primordiais para o ensino de línguas estrangeiras nesses espaços. A professora Clara, na mesma direção, reforça a fronteira como espaço de diálogos, indo em direção aos pressupostos discutidos por Sturza e Fernandes (2009).

As autoras discorrem sobre a interação de línguas que estão em constante contato e transformam o dia a dia daqueles que se movem de um lado para o outro. Nesse sentido, o ato de mover-se para além da fronteira, como focalizado por Moita Lopes (2006) e Sturza e Tasth (2017), transforma os atos enunciativos proferidos nestes espaços fronteiros e torna-se uma língua de aproximação, pois estreita as relações dos sujeitos dessas áreas.

**Quadro 7.** Espanhol: dificuldades e esperanças

<b>Pergunta 7</b>	Relate quais <b>os desafios e contratempos vivenciados em sua trajetória como professor (a) de Língua Espanhola?</b> O que seria preciso para melhorar ou complementar o ensino de Língua Espanhola no município de Mâncio Lima, em especial na escola em que você leciona?
<b>Jacó</b>	<b>Os desafios no tempo em que leciono foram principalmente no ensino médio</b> , pois eles nunca tiveram acesso à essa língua, acontece uma espécie de travamento nos alunos (por conta da idade) que dificulta o aprendizado. Relacionado ao ensino fundamental, eles conseguem aprender melhor por estarem em fase de desenvolvimento e descoberta, facilitando o aprendizado futuro. <b>Seria interessante para melhorar a educação nessa área se tivéssemos mais estrutura.</b>
<b>Flora</b>	<b>Os desafios e contratempos encontrados, consistem na falta de interesse dos alunos em compreender a importância de estudar as línguas estrangeiras, dentre outros.</b> Para complementar e melhorar o ensino da Língua Espanhola no município e nas escolas <b>é preciso buscar novas metodologias, que proporcionem aos estudantes um maior contato com a língua.</b>
<b>Clara</b>	<b>Aumentar a carga horária da disciplina língua espanhola no ensino Fundamental e melhorar o currículo do ensino Médio</b> que deixa a desejar e o professor tem que colocar muitos conteúdos fora do planejamento.

**Fonte:** Questionário online – Google Forms - Acervo da Pesquisadora

No último quadro a ser analisado, apresenta-se os desafios e contratempos vivenciados pelos professores de língua espanhola em Mâncio Lima. Jacó salienta a dificuldade de ensinar espanhol para os alunos do ensino médio, pois eles já estão mais avançados em relação aos alunos do ensino fundamental. Além de expor a necessidade de haver mais investimento na educação.

Flora apresenta sua insatisfação ao abordar sobre o não interesse dos estudantes em estudar uma língua estrangeira, como o espanhol. Isso demonstra o impacto da desvalorização do ensino de espanhol, no qual cria crenças que podem afetar a busca do aluno por estudar tal língua, como foi mostrado a partir dos pressupostos de Camargo (2004). Desse modo, é necessário ampliar as discussões acerca das possibilidades de aprender um novo idioma. Ademais, a professora Flora acredita que para melhorar o ensino do espanhol precisa-se buscar novas metodologias, nas quais possam aproximar o aluno dos sujeitos falantes nativos de outras línguas.

Para Clara, o aumento da carga horária pode contribuir para um ensino de língua espanhola mais agentivo, além da configuração de um currículo que valorize o espanhol como uma das línguas modernas mais relevantes. Em suma, há muitas barreiras no campo do ensino de língua espanhola em Mâncio Lima e no Brasil, visto que o espanhol ainda não tem seu devido reconhecimento. Embora, o estado do Acre mostra-se resistente em relação a essa desvalorização. Posto isto, na próxima seção apresenta-se as considerações finais.

### **Considerações finais**

Em conformidade com o que foi exposto neste trabalho, a língua espanhola enfrenta muitos obstáculos para ser incluída como uma língua obrigatória nos currículos educacionais brasileiros. Apesar disso, com este estudo foi possível compreender a partir da ótica dos professores de língua espanhola de Mâncio Lima as diversas significâncias em estudar o espanhol no ensino médio, por aproximar nações e por ser uma língua fronteiriça que caracteriza a identidade e a cultura de um povo.

Ademais, foi possível notar a insatisfação dos professores em relação a reforma curricular do Ensino Médio, instaurada a partir da Lei 13.415 de 2017, por trazer consequências negativas para o ensino de língua espanhola. Desse modo, é necessário que a Lei seja revogada e promulgada uma nova lei, que estabeleça parâmetros para a ampliação do ensino de línguas estrangeiras de igual modo em todo território brasileiro.

É perceptível, para mais, que mesmo com a homologação da Lei 13.415 de 2017, o estado do Acre segue com a língua espanhola como ensino obrigatório nas escolas de todo território acreano. Embora, haja ainda muitos contratemos a serem vencidos. Outro ponto relevante, foi a percepção dos professores participantes acerca da importância da configuração fronteiriça como espaço de contato linguístico e enunciativo.

Diante do exposto, salientamos a necessidade de nós professores de língua espanhola buscarmos a resistência e a transgressão como forma de lutar por nossa profissão e ampliação dos conhecimentos oportunizados com o ensinar e aprender o espanhol. Dessa maneira, poderemos transformar as nossas ações e melhorar as condições do professor de língua espanhola no Brasil, por meio das discussões e reflexões propostas por trabalhos como este.



---

## Referências

- AQUINO DE SOUZA, J. H. A SITUAÇÃO DO ENSINO DO ESPANHOL, PÓS-REVOGAÇÃO DA LEI 11.161/2005. **Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 1–16, 2022. DOI: 10.51189/rema/3246. Disponível em: <https://editoraime.com.br/revistas/index.php/rema/article/view/3246>. Acesso em: 12 de novembro de 2023.
- CAMARGO, M. L. DE . O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, n. 1, p. 139–149, jan. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132004000100011>. Acesso em: 14 de novembro de 2023.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FERNÁNDEZ, G. E. Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil. In: MIRANDA, C. (org.). **La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia**. Brasília, DF: Consejería de Educación da Embaixada, 2018. p. 9-18.
- FERRETTI, C. J.. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25–42, maio 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 18 de novembro de 2023.
- FLICK, Uwe. **introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. — 3. ed. Porto Alegre : Artmed, 2009.
- GUILLÉN, Escurra Elio Dixon. PERUANOS NO ACRE: A TRAJETÓRIA DE UMA EXPERIÊNCIA MIGRATÓRIA (1980/2000). **Dissertação**, 2010. 67f. – Mestrado em História. Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Goiânia, 2010.
- HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Revista Educação | Santa Maria | v. 44 |2019, p. 1-19**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434731>. Acesso em: 20 de novembro de 2023.
- KOGA, Diogo Mitsuru; SILVA, Sonaira Souza da; BROW, Irving Foster. Monitoramento do uso e cobertura da terra no interior e entorno da área norte do parque nacional da serra do divisor/ac entre 1988 e 2018. In: Anais do XIX Simpósio Brasileiro de Saneamento Remoto, 2019, INPE, Santos, São Paulo. **Anais do XIX Simpósio Brasileiro de Saneamento Remoto**: INPE, Santos, São Paulo, 2019, p. 1695-1698.
- LISBOA, Ellen Cristine Santos. O lugar do espanhol no ensino médio: um estudo de caso em uma escola pública do DF. **Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades-ISSN 1982-8640**. Ano 2020, p. 51-66.
- MARQUES DE SOUZA, C.; SILVA, S. S. da . INTEGRAÇÃO E CONFLITOS NA FRONTEIRA BRASILEIRA, BOLÍVIA:: BREVE RESUMO DAS CIDADES GÊMEAS DO ACRE. **UÁQUIRI - Revista do**

**Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2022. DOI: 10.29327/268458.3.2-2. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/Uaquiri/article/view/5707>. Acesso em: 20 de novembro de 2023.

MOITA, LOPES, L. P. da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MORAIS, Maria de Jesus; ALVES, José; BONFANT, Dhuliani Cristina. Dinâmicas fronteiriças: o estado do acre como corredor da migração internacional. **Revista Ciência Geográfica: Dossiê Amazônia II**, [s. l.], - Vol. XXIV- (3), p. 1269-1285, 24 nov. 2020. Anual. Disponível em: [https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIV\\_3/agb\\_xxiv\\_3\\_web/agb\\_xxiv\\_3-completa.pdf](https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIV_3/agb_xxiv_3_web/agb_xxiv_3-completa.pdf). Acesso em: 22 de novembro de 2023.

ORTIZ ALVÁRES, A des(valorização) do ensino do espanhol no Brasil. In: MIRANDA, C. (org.). **La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia**. Brasília, DF: Consejería de Educación da Embaixada, 2018. p. 19-27.

PORTUGAL, Julyana Peres Carvalho. A Reforma do Ensino Médio e a revogação da Lei 11.161. **Revista Digital de Políticas Linguísticas (RDPL)**, n. 12, p. 144-169, 2020.

RIBEIRO, F. B. V.; PICALHO, A. C.; LETICIA; FADEL, L. M. Abordagem interpretativista e método qualitativo na pesquisa documental: descrição geral das etapas de coleta e análise de dados. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 100–113, 2022. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/18159>. Acesso em: 30 de novembro de 2023.

STURZA, E.; FERNANDES, I. C. A fronteira como novo espaço de representação do espanhol no Brasil. **Revista Signo & Señá**, n. 20, Buenos Aires: UBA, 2009, p. 207-228.

STURZA, E. R.; TATSCH, J. A fronteira e as línguas em contato: uma perspectiva de abordagem. **Cadernos de Letras da UFF Dossiê: Línguas e culturas em contato**, nº 53, 2017 p. 83-98.

STURZA, E. Línguas de fronteiras e políticas de línguas: uma história das idéias linguísticas. 2006. **Tese** (Doutorado em Letras). IEL/UNICAMP. Campinas, 2006.