

Política Curricular para formação linguística intercultural: evidências de uma opção política de desenvolvimento socioeconômico internacional unilateral e neocolonial

Curricular Policies for a cultural and linguistic formation: evidences of a political option for a unilateral and neocolonial international socioeconomic development

Sandro Silva Rocha



sandro.rocha@usp.br

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Walkyria Monte Mór



wmm@usp.br

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Resumo

Este artigo apresenta um resumo de dois levantamentos feitos por Leffa (1999) e Rodrigues (2016) acerca das legislações que modificaram as políticas curriculares de ensino de línguas estrangeiras em âmbito nacional, bem como de um levantamento feito a partir das três versões da Base Nacional Comum Curricular, feita pelos autores do presente trabalho. De forma comparativa, procura-se fazer um levantamento de legislações vigentes na região de São Paulo e em outros países, constituídos por uma diversidade linguístico-cultural inerente ou em decorrência de intensos fluxos migratórios. Para analisar os resultados desse levantamento, utiliza-se de algumas ferramentas teóricas propostas por Hall (1997), Castro-Gómez (2007), Monte-Mór (2013) e Spolsky (2016). Os resultados mostram que a legislação brasileira para o ensino de línguas estrangeiras, apesar de ter valorizado o plurilinguismo em alguns momentos, em outros, especialmente o momento atual, tem submetido os seus educandos a um monolinguismo e monoculturalismo, resultante do processo globalista de americanização do mundo. Os resultados também demonstram a necessidade da existência de investimentos e de instrumentos para exigir a fiscalização da implementação eficaz dessas leis.

Palavras-chave: Legislação Brasileira; Políticas Linguísticas; Educação Linguística; Plurilinguismo; Americanização do Mundo.

Abstract

This article summarizes two studies by Leffa (1999) and Rodrigues (2016) on the laws modifying the Brazilian national curricular policies on foreign language teaching and learning, as well as information drawn by the authors of the present paper from the National Curricular Common Core. Comparatively, it aims to research the laws practiced in São Paulo and other countries, constituted by a linguistic and cultural diversity inherent or as a consequence of intense migratory flows. To analyze the

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 08/01/2024

Aprovação do trabalho: 30/04/2024

Publicação do trabalho: 02/09/2024



10.23925/2318-7115.2024v45i4e65120



results of this research, some theoretical tools proposed by Hall (1997), Castro-Gómez (2007), Monte Mor (2013), and Spolsky (2016) are used. The results show that the Brazilian policies for foreign language teaching, despite having already valued plurilingualism at some points, in other, especially the current one, have submitted its students to a monolingualist and monoculturalist point of view, resulting from the globalizing process of Americanization of the world. The results have also demonstrated the necessity of the existence of investments and tools to demand closer official control on the implementation of such laws.

Keywords: Brazilian Laws, Language Policies, Language Education, Plurilingualism, Americanization of the World.

1. Introdução

Após ler alguns dos capítulos que compõem a obra “A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na educação brasileira (1757-1827)”, organizada por Oliveira (2022), é possível compreender que, depois de mais de dois séculos utilizando a língua portuguesa como veículo de comunicação nacional oficial e doméstico, torna-se difícil vincular as nossas práticas linguísticas atuais à adoção de uma orientação política decretada durante a antiga administração imperial da atual República Federativa do Brasil. Em outras palavras, por sermos falantes de português atualmente, nos esquecemos de que só somos assim por conta de um decreto datado há mais de duzentos anos.

Esquecemo-nos também que, ao falar português no nosso cotidiano, somos o produto bem-sucedido de um processo colonial, acreditando sermos um povo uno e vinculado por sua origem histórica comum, iniciada no processo chamado de “descobrimento”. E estamos tão convencidos dessa pureza identitária, que alguns de nós acreditamos que falar qualquer outro idioma apagaria essa pureza ou, no mínimo, a mancharia ou corromperia. Identidade essa forjada e continuada aos moldes dos estados-nação europeus, que formam, no ideário popular coletivo, um único povo, falantes de uma única língua, com uma única bandeira, habitando um único território (Hall, 1997).

Essa identidade forjada do estado-nação brasileiro, entretanto, apagou e apaga a existência de uma pluralidade cultural e linguística que há séculos busca uma forma de resistir à imposição dessa ideia abstrata de unicidade identitária, de que muitos brasileiros acreditam comungar. Só para se ter uma ideia desse apagamento, existem centenas de línguas indígenas que resistem e que ainda são faladas em território brasileiro, mas que nunca foram consideradas

veículos de comunicação oficial embora, anteriormente ao decreto pombalino que instituiu a língua portuguesa como obrigatória no século XVIII, eram utilizadas como veículos de comunicação nacional, as chamadas *línguas gerais*, de base tupi-guarani, que alguns escritores dos movimentos literários Romantismo e Modernismo buscaram recuperar em suas obras, sendo alguns exemplos delas os romances de Lima Barreto e o clássico “Macunaíma”, escrito por Mário de Andrade, publicado em 1928.

Esse apagamento foi bem-sucedido devido não só à imposição forçada de se utilizar o português na comunicação cotidiana, uma vez que a não utilização do idioma geravam penalidades, como castigos físicos, multas, ridicularizações públicas e até prisão, mas também pela passagem dessas práticas linguísticas forçadas de geração em geração.

Atualmente, já não nos surpreendemos com o fato de que as escolas públicas e privadas reservem uma carga horária semanal e, ao menos, uma componente curricular para os estudos desse idioma que, após mais de dois séculos, se tornou a língua-mãe da grande maioria da população brasileira. Ao contrário, é quase natural que tenhamos instrução escolar para sabermos nos utilizar do idioma não só para ler os mais diversos tipos de texto, presentes nas práticas de linguagem escrita literária ou do cotidiano, mas também para sabermos falar em público, debater, redigir redações, entre outros tipos de práticas linguísticas em que se exija a norma culta do idioma.

Entretanto, poucos sabem que, ainda atualmente, nas escolas públicas de educação indígena, a pressão para “incluir” linguisticamente povos indígenas nas práticas linguísticas oficiais da nação brasileira seguem acontecendo via políticas linguísticas curriculares.

Após duas versões preliminares, temos uma versão oficial homologada do maior documento curricular orientador das políticas curriculares na educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A experiência da imposição linguística de um povo dominante sobre outro povo dominado, entretanto, não fica evidente quando professores e alunos não encontram nenhuma explicação plausível para o fato desse documento seguir apresentando, como única opção para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, exclusiva e obrigatoriamente, a língua inglesa.

Se fôssemos considerar as línguas indígenas, talvez essas culturas fossem mais visibilizadas e teriam uma existência mais concreta no panorama intercultural do educando brasileiro. Poderíamos considerar as línguas de herança de povos imigrantes, como o italiano, o alemão, o

polonês, o japonês historicamente e, atualmente, o espanhol, o árabe, o francês, o coreano e o mandarim. Ao considerar a inclusão de brasileiro surdos, a Língua Brasileira de Sinais, a LIBRAS. Ou, apenas a língua falada na maior parte das fronteiras nacionais feitas com países hispanofalantes, soaria muito razoável que a língua espanhola fosse o idioma estrangeiro preferido nas políticas linguísticas curriculares da educação básica.

Não há nenhuma razão, aparentemente, nem no resgate histórico de culturas invisibilizadas, nem nas fronteiras com países vizinhos, sequer na valorização das culturas imigrantes, para se explicar a opção curricular pela língua inglesa de maneira exclusiva. Entretanto, isso não significa que não exista nenhuma razão por trás dessa opção.

O presente trabalho pretende apresentar de uma forma sistematizada as legislações que se referem às políticas curriculares para o ensino de línguas estrangeiras na educação básica aprovadas em âmbito nacional e analisar tais opções políticas a partir de alguns modelos teóricos que propõem categorias para análise de políticas linguísticas.

2. Método

O trabalho apresentado aqui se utiliza de uma revisão bibliográfica, tratando da evolução da legislação curricular brasileira no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras. Para isso, faço referência às sistematizações apresentadas por Leffa (1999) para o ensino de línguas estrangeiras em geral e de Rodrigues (2016) para falar especificamente sobre as propostas legislativas para inclusão do ensino do espanhol na educação básica.

Posteriormente, trago as bases teóricas de Hall (1997), Castro-Gómez (2007), Monte Mór (2013) e Spolsky (2016), para analisar teoricamente a adoção exclusiva do ensino do inglês como língua estrangeira obrigatória na educação básica.

3. Evolução curricular sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil

A partir do artigo de Leffa (1999), intitulado “O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional”, publicado no periódico *Contexturas*, da Associação de Professores de Língua Inglesa de São Paulo (APLIESP), foi possível estabelecer um desenho para o ensino de línguas estrangeiras

no Brasil, a partir do momento em que a língua portuguesa, por meio das Reformas Pombalinas, mencionadas brevemente na introdução deste trabalho, deixou de ser uma língua estrangeira e passou a ser uma língua nacional.

Nas épocas sintetizadas no artigo de Leffa (1999), a diversidade linguística apresentada nos documentos curriculares é muito maior do que a que se vê nos dias atuais. Ela variava conforme a influência religiosa ou econômica sobre esse documento.

Assim, enquanto na educação eclesiástica, clássica e humanística, era mais comum a prominência das línguas clássicas, como latim e grego, na educação iluminista, as opções variavam entre francês, inglês, italiano, espanhol, alemão, que eram línguas vivas e necessárias para se manter as relações comerciais, diplomáticas, artísticas, por exemplo, com outros países.

Entretanto, há que se ter em conta o fato de que a educação escolar ainda não era um direito humano e social amplamente democratizado. Ou seja, ainda que houvesse uma diversidade nos estudos de línguas e culturas estrangeiras, o acesso à educação escolar era limitado a algumas classes sociais mais privilegiadas, fosse por meio de processos seletivos para ocupar um número limitado de vagas (a partir dos anos de escolarização que hoje chamamos de anos finais do Ensino Fundamental e que eram chamados antigamente de Ensino Médio ou Ginásio), fosse pelo pagamento de uma mensalidade para frequentar esses cursos, de modo que a educação se tornava em um meio de manutenção de tais privilégios.

Além disso, segundo levantamento feito por Leffa (1999) a partir de outros autores, os métodos preconizados eram pouco sistematizados e, quando acontecia de haver uma proposta mais sistematizada, raramente eram aplicados nas salas de aula. Pressupõe-se também que os objetivos formativos eram bastante específicos para a profissionalização ou mesmo para fomentar uma erudição desses formandos, ou seja, pessoas que tinham reais condições de conhecer concretamente pessoas de outras culturas, por meio de viagens internacionais ou por relações profissionais e acadêmicas.

Atualmente, com a democratização do acesso ao direito à educação escolar ocorrido no início da Era Vargas (início dos anos 1930), descendentes de classes sociais que nunca puderam acessar esse direito começaram timidamente a frequentar esses espaços. Acreditando que a influência tenha ocorrido mais de cima para baixo, os conteúdos curriculares começaram a ser sistematicamente simplificados ao longo do tempo, no que se pode chamar, segundo Bourdieu (2013), de uma inclusão excludente: ao garantir o acesso à educação escolar aos estratos mais

baixos da sociedade, reduzem-se às oportunidades de aprendizagem dentro desse mesmo espaço em que elas foram incluídas¹.

No que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, isso se torna bastante evidente, se compararmos o currículo antigo com o atual. O número de horas semanais dedicadas ao estudo de línguas estrangeiras foi drasticamente reduzido das 76 horas semanais/anuais (ou cerca de 11 horas semanais por ano de escolaridade) para as atuais menos de duas horas semanais por ano de escolaridade, em que os estudos de língua estrangeira se iniciam, na BNCC, no primeiro dos anos finais do Ensino Fundamental (isto é, 6.º ano).

Uma sistematização dos dados apresentados por Leffa (1999) (fundo branco), cruzadas com dados apresentados pela página virtual do Ministério da Educação (fundo cinza), é apresentada abaixo:

Quadro 1: Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil – do Império à República

Legislação – período – organização escolar	Línguas Estrangeiras	Carga horária – Regime de Frequência	Método ou Abordagem	Objetivo formativo
1855 a 1881 (antes e durante o Império)	Grego e latim (clássicas ou mortas), francês, inglês, alemão (F*) e italiano (F) (modernas ou vivas)	50 horas para 36 horas semanais/anuais (cerca de 7 horas semanais/ano para 5 horas semanais/ano**)	Tradução de textos e análise gramatical	Aprovar e fornecer diplomas
Reforma Fernando Lobo (Decreto 1.194, de 28 de dezembro de 1892) – 1890 a 1931 (Primeira República)	Latim, grego (até 1911), francês, inglês/alemão (E*), italiano (F)	76 horas para 23 horas semanais/anuais (43 horas entre 1890 e 1892) – (cerca de 10 horas semanais/ano para 3 horas semanais/ano – frequência livre)	Anacrônicos e pouco aplicados	Aprovar indistintamente os alunos, independentemente da frequência nos cursos de línguas estrangeiras (que era livre), como simples formalidade para o início do curso superior

¹ Uma das maiores evidências recentes disso é a proposta do Novo Ensino Médio, que propõe uma redução da carga horária de disciplinas consideradas pouco importantes para a formação de estudantes pobres e um aumento na carga horária de percursos formativos, acreditando poder incluir aí qualquer aprendizado que se pretenda ser profissionalizante.

Reforma Francisco de Campos – 1931 a 1942 (Decreto 19.402, de 14 de novembro de 1930, Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública)	Latim, francês, inglês/alemão, italiano	[não consta] – regime seriado obrigatório	Método direto (ensino da língua através da própria língua)	Preparar o aluno para a universidade e proporcionar formação integral do adolescente
Reforma Capanema (Portaria Ministerial 114, de 29 de janeiro de 1943) - 1942 a 1960 (equiparação das modalidades de ensino secundário, normal, militar, comercial e agrícola)	Latim, francês, inglês, espanhol	35 horas semanais/anuais (cerca de 5 horas semanais/ano)	Método direto com objetivos instrumentais, educativos e culturais (extremamente detalhado, até à elaboração dos materiais), embora pouco aplicado na prática	Formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo das humanidades antigas e modernas e acentuar e elevar a consciência patriótica e humanística
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024 de 20 de dezembro de 1961) – 1961 a 1971	Línguas Estrangeiras Modernas (francês, inglês e espanhol)	2/3 da carga horária anterior, i.e., cerca de 24 semanais/anuais (pouco mais de 3 horas semanais/ano)	De responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação	[não consta]
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5.692 de 11 de agosto de 1961)	Línguas Estrangeiras Modernas (inglês ou espanhol)	1 hora/semana (às vezes, durante apenas um ano de escolarização do 2.º grau) – frequência livre	[não consta]	[não consta]

1971) – 1971 a 1996				
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394 de 20 de dezembro de 1996) e Parâmetros Curriculares Nacionais – 1996 aos dias atuais	Língua Estrangeira Moderna (a cargo da comunidade escolar, mas na prática: francês, inglês ou espanhol)	18 horas semanais/anuais (menos de 2 horas semanais/ano)	Abandono de um único método, mas com sugestão de uma abordagem sócio-interacional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada pelas necessidades do aluno e as condições de aprendizagem	Educação transversalizada com questões relacionadas à escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia.
Base Nacional Comum Curricular – versão 1 – 16 de setembro de 2015	Língua Estrangeira Moderna (a ser definida pela rede de ensino local)	[não especificado]	Vivências com textos orais e escritos nos seis componentes de atuação: práticas da vida cotidiana, práticas interculturais, práticas político-cidadãs, práticas investigativas, práticas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação e práticas de trabalho	Criar oportunidades para que os estudantes se encontrem com novas formas de expressão, com visões de mundo distintas das suas, podendo, assim, redimensionar e reconfigurar seu próprio mundo na interlocução com o mundo que se faz nessa(s) outra(s) língua(s).
Base Nacional Comum Curricular – versão 2 – 03 de maio de 2016	Língua Estrangeira Moderna (a ser definida pela comunidade escolar)	[não especificado]	Desenvolvimento da leitura, da escuta, da oralidade e da escrita a partir de uma perspectiva discursiva,	Oferecer aos estudantes condições e conhecimentos necessários para vivenciarem situações que envolvam textos na(s) língua(s)

			compreendendo os textos como manifestações culturais resultantes de um trabalho conjunto de construção de sentidos.	estrangeira(s) relevantes às suas vidas e à interação com pessoas de outras formações socioculturais e nacionalidades, tendo em vista a participação em um mundo ampliado pelos diversos fluxos e tecnologias contemporâneas
Base Nacional Comum Curricular – versão homologada – 06 de março de 2018	Língua Inglesa	[não especificado]	Por meio dos eixos organizadores: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.	Possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos.

Legenda: *F = Facultativo / *E = Exclusivo / ** cálculo feito considerando-se sete anos de estudos de línguas estrangeiras no processo de escolarização.

Fonte: Elaboração própria a partir de Leffa (1999) e versões da Base Nacional Comum Curricular, disponíveis na Página Virtual do MEC

Leffa (1999) documenta ainda todas as reformas ocorridas entre um período e outro em tabelas que mostram as variações de línguas e de carga horária em cada uma delas. Para o que me proponho aqui, bastam os resumos dos períodos inteiros². Além disso, o autor discute algumas inconsistências na aplicação dos métodos sugeridos pela administração altamente centralizada e

² No período que vai desde 1855 até 1929, o autor não faz menções aos nomes das reformas, como aparece nos demais períodos. Eles são mencionados no artigo intitulado “O ensino de línguas estrangeiras no Brasil – período de 1808 – 1930”, de Joselita Júnia Viegas Vidotti e Rívia Dornelas, do projeto História de Ensino de Línguas no Brasil, coordenado pelo professor doutor José Carlos Paes de Almeida Filho, da Universidade de Brasília. É possível encontrar outras informações acerca da história de ensino de línguas no Brasil, referentes a outros períodos. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/94-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-brasil-periodo-de-1808-1930>. Último acesso: 16 de junho de 2024.

pouco competente para tal finalidade, além de tecer algumas críticas não só à falta de uma exigência de critérios rígidos para a obtenção de aprovação à época, como também ao atraso na implementação do método direto, utilizado para o ensino de línguas modernas, em prol do método de tradução e de análise gramatical, empregado comumente no ensino das línguas clássicas, no período que vai até à primeira república e do método de leitura, utilizado nos Estados Unidos, no período que se sucedeu a ele.

Durante o império e república, como na história geral do ensino de línguas com a ênfase no método, o grande problema foi sempre o professor, que em qualquer época e lugar, parece ter sempre atrapalhado a implementação da metodologia proposta – levando até à procura de um método à prova de professor. (Leffa, 1999, p. 21)

A respeito disso, Monte Mór (2013) traz, em seu artigo intitulado “As políticas de ensino e o projeto de letramentos”, uma interessante reflexão estabelecendo uma comparação entre políticas linguísticas e prática docente em sala de aula. Nele, a autora propõe refletir sobre o fato de que, por um lado, enquanto as políticas centralizam a determinação das práticas pedagógicas por meio de orientações didáticas via documentos oficiais e materiais elaborados de forma centralizadora, por outro lado, os professores podem perder a agência crítica sobre seu próprio exercício intelectual tanto na elaboração quanto na aplicação irrefletida desses materiais.

Embora os documentos oficiais recomendem que haja alterações por parte de professores e usuários da língua na percepção da necessidade dessas, como acrescenta o autor, essas ações pouco ocorrem, por conta do fato de que esses participantes não se veem legitimados para a função, não se sentindo suficientemente confiantes para esse exercício de agência. Lo bianco afirma: “os professores e o ensino são tidos como meros implementadores de plano e políticas desenhados por outros, condutores de planos pré-existentes, e não como atores no processo”. (Monte Mór, 2013)

Posteriormente, a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1961, procedeu-se a uma descentralização dos métodos, que ficou a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação. Sobre isso, Rodrigues afirma que:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, no entanto, operou no sentido contrário ao dessa memória já constituída ao não mencionar em seu texto o ensino de nenhuma língua estrangeira para qualquer dos níveis da educação daquele período. Essa lei produziu um apagamento das línguas estrangeiras na discursividade jurídica que legislava sobre a educação no Brasil e deu início ao que denominamos anteriormente de processo de desoficialização do ensino de línguas no contexto escolar. (2016, p. 38)

Desde então, a legislação federal tem desenhado Parâmetros Curriculares para oferecer algumas sugestões de abordagem, sem, entretanto, entrar em detalhes sobre os métodos a serem utilizados em sala de aula, deixando isso a cargo tanto das redes de ensino local como das comunidades escolares e professores, como quase sempre foi o caso.

Atualmente, com a BNCC, a abordagem mais difundida é a do ensino de língua como prática sociodiscursiva, ou seja, com sentidos construídos a partir do contexto de uso e não previamente determinados pelas estruturas linguísticas e da visão do inglês enquanto Língua Franca, ou seja, para comunicação entre falantes de primeiras línguas diferentes do inglês, em termos gerais.

Como podemos ver pela tabela, na BNCC atual, o ensino da Língua Estrangeira Moderna se limita à Língua Inglesa, apenas. Houve momentos em que, ao menos no Ensino Médio, havia uma abertura para outras alternativas, como a Língua Francesa e a Língua Espanhola. Além disso, o ensino obrigatório de pelo menos uma língua estrangeira se inicia não nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas apenas nos anos finais desse mesmo ciclo, com uma língua obrigatória. No Ensino Médio, além dessa ou outra língua estrangeira, poderia ser acrescido de uma segunda língua moderna optativa, dentro das disponibilidades de cada instituição, disponibilidade essa que não era frequente em escolas públicas.

Algumas tentativas de se incluir o espanhol como segunda língua obrigatória, alternativamente ao ensino da língua inglesa, são documentados por Rodrigues (2016), em seu artigo “Vão as leis onde querem os reis”. Segundo a autora, no período analisado por ela, entre os anos de 1958 e 2007, foram apresentados 26 projetos de lei com o intuito de incluir o ensino de espanhol no currículo da educação básica brasileira.

Na compilação dos projetos de lei apresentados por deputados feita pela autora, quatro dos 19 projetos que foram arquivados chegam a propor mais de duas opções de língua estrangeira para o currículo. A título de ilustração, o PL 447/1983 de Francisco Dias (PMDB/SP) e o PL 2195/1989 de Tadeu França (PDT/PR), propunham que o estudante pudesse escolher livremente entre espanhol, italiano, francês, alemão ou inglês; o PL 3811/1989 de Antônio Reis (PDS/SC) propunha, exclusivamente para a região sul do país, o ensino de alemão, espanhol e italiano; o PL 2277/1993 de Carlos Cardinal (PDT/RS) propunha o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, sendo obrigatório que uma dessas línguas fosse o espanhol nos estados brasileiros que faziam fronteira com os países que compunham o Mercosul (RS, SC, PR e MS). Fora esse, todos os demais projetos propunham apenas o acréscimo do ensino do espanhol. Interessante notar que, dos

projetos apresentados, a grande maioria (16 projetos) datam do período em que menos se obrigava, via legislação federal, o ensino de línguas estrangeiras, que foi o período de 25 anos entre as LDBENs de 1971 e de 1996.

No caso dos sete projetos apresentados por senadores, seja somente para o ensino de primeiro grau ou somente para o ensino de segundo grau ou ainda somente para a educação dos estados limítrofes com os países do Mercosul, todos os projetos propunham a obrigatoriedade do ensino do espanhol. Novamente, a maioria deles (seis projetos) foram apresentados anteriormente à LDBEN de 1996, em vigor atualmente.

De todos esses projetos, apenas um fora aprovado: o Projeto de Lei de número 11.161 de 05 de agosto de 2005. Segundo a autora, a aprovação da lei pôs fim a uma indeterminação provocada pelo uso do termo língua estrangeira moderna na legislação, ao determinar que *o ensino da língua espanhola fosse de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno*. (p. 40).

A inclusão do Espanhol como disciplina de “oferta obrigatória” nas escolas brasileiras significou dar início a um processo de reacomodação das relações entre a língua portuguesa – enquanto elemento constitutivo do imaginário nacional – e a língua espanhola – que nesse imaginário se identifica com territórios dos quais, desde o período colonial, as narrativas históricas tentavam nos isolar. (Rodrigues, 2016, p. 43)

A autora do parágrafo citado acima, escrito num momento em que ainda vigorava a chamada “Lei do Espanhol”, não imaginaria que, no ano seguinte, essa mesma lei seria revogada e, dali a mais um ano, a BNCC restringiria ainda mais a oferta de ensino de línguas estrangeiras para o inglês, voltando a isolar os educandos brasileiros das narrativas históricas que integrariam a América Latina.

As primeiras duas versões da BNCC não só permitiriam o ensino do inglês tendo o espanhol como alternativa, como também abriria a possibilidade de se incluir o ensino de outros idiomas que cada comunidade escolar julgasse pertinente. Infelizmente, com o avançar das versões do maior documento curricular do país, o que antes era a genérica componente curricular de língua estrangeira moderna passou a ser somente a componente curricular de língua inglesa.

No livro onde o artigo é apresentado, existem inúmeras análises a respeito do que foi chamado de maneira simplificada de “A lei do espanhol”, que instituiu o ensino do idioma na educação básica durante um breve período dos anos 2000 e que foi revogada por meio da lei de número 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que, entre outras coisas, alterou a LDBEN de então. O

que ocorreu após o golpe político, jurídico e midiático, concretizado em 2013 em forma de *impeachment*, contra a presidente democraticamente eleita.

Disso, surgiu um movimento de professores e entusiastas do ensino da língua espanhola na educação básica chamado de “Fica Espanhol”³, que tem atuado na divulgação de campanhas de conscientização e de mobilização popular com argumentos favoráveis à manutenção do ensino do idioma como componente curricular obrigatória ou eletiva na educação básica. Atualmente, o movimento tem buscado apoio à aprovação do Projeto de Emenda Constitucional, de autoria da senadora Mara Gabrilli (PSDB/SP) de número 07, de 09 de abril de 2021 que, apesar de ter sido incluído na pauta da reunião da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do dia 17 de abril de 2024, o referido projeto não foi apreciado⁴.

4. Legislações que valorizam o plurilinguismo

4.1 Povos Migrantes, Indígenas e Surdos em São Paulo

A título de estabelecer comparativos com a política curricular para o ensino de línguas estrangeiras praticada atualmente no país por meio da BNCC, faz-se necessário reconhecer a importância de algumas ações políticas em nível local. Apesar de a BNCC ser um documento curricular que serve de base para as práticas de ensino-aprendizagem ocorridas em sala de aula, existe, por outro lado, uma relativa autonomia por parte das redes de ensino estaduais, municipais e privadas no que diz respeito à ampliação da estrutura curricular, por meio da oferta de disciplinas eletivas, opcionais e extracurriculares e da carga horária das disciplinas obrigatórias.

No município de São Paulo, por conta da sua dimensão geográfica, que a torna atrativa para povos migrantes, algumas alternativas para a educação linguística em língua estrangeira costumam ser praticadas em instituições que trabalham no acolhimento de populações imigrantes, como algumas das Diretorias Regionais de Ensino (DREs) e até mesmo Unidades Educacionais (UEs) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP), que atendem uma grande

³ Para mais informações sobre a organização popular, visitar a página em rede social: <https://www.facebook.com/ficaespanhol>.

⁴ Para mais informações, visitar página da PEC, no endereço eletrônico: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pec-7-2021>. Acesso em: 11 de junho de 2024.

quantidade de imigrantes, oriundos de outros países sul-americanos, como Venezuela, Peru e Bolívia⁵, por exemplo.

Segundo dados do NEER (Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a DRE (Diretoria Regional de Educação) da Penha possui 2098 estudantes de outros países, o maior número entre as DRE do município. A DRE de Jaçanã / Tremembé (1553) e Pirituba / Jaraguá (1076) são as outras duas que apresentam maior população migrante entre os estudantes. (Página Virtual Porvir.org, 2023⁶)

Nesse sentido é que foi desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SME/SP), a partir da Lei Municipal 16.478/2016, que assegura a garantia de direito à população migrante no município de São Paulo, o Currículo da Cidade com orientações pedagógicas específicas para o atendimento dessa população.⁷

Também importante mencionar o trabalho de Organizações Não-Governamentais (ONGs), que buscam incluir linguisticamente povos refugiados de guerra, crises políticas e catástrofes climáticas, como é o caso dos povos haitianos, congolese e sírios, por meio não só do ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAC) para inclusão dessas populações, mas que atuam também na capacitação desses imigrantes e refugiados para a inclusão linguística de seus pares e na partilha de suas línguas e culturas originais com a população local, o que evidencia uma busca por um intercâmbio linguístico cultural enriquecedor tanto para o povo que acolhe, quanto para o povo que é acolhido⁸.

Outras ações de pluralização na formação linguístico-cultural na educação básica são importantes de serem mencionadas como, por exemplo, os Centros de Estudos de Línguas (CELS), administrados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP) e que, através das suas 167 unidades, disponibilizam os cursos de espanhol, alemão, japonês, inglês, francês, italiano,

⁵ A esse respeito, verificar o artigo de Adriana de Carvalho Alves Braga e João Clemente de Souza Negro, intitulado “Imigrantes Latino-Americanos na Escola de São Paulo”, baseado na tese homônima sobre a pesquisa conduzida em nível de doutorado. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/braga-neto.pdf> . Último acesso em: 04 de janeiro de 2024.

⁶ Mais informações sobre isso podem ser encontradas na página virtual: <https://porvir.org/portugues-como-lingua-de-acolhimento-garante-o-direito-a-educacao/> . Último acesso em: 04 de janeiro de 2024.

⁷ Disponível no link <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-povos-migrantes-orientacoes-pedagogicas/> . Último acesso em: 04 de janeiro de 2024.

⁸ V. nota 6.

mandarim, libras e português para estrangeiros matriculados a partir do 6.º ano do Ensino Fundamental⁹.

Mais recentemente, a partir de 2022, a RME/SP também passou a disponibilizar vagas gratuitas para os estudantes da rede nos cursos de alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e japonês por meio dos Centros de Estudos de Línguas Paulistano (CELPs), localizados em mais de 34 Centros de Educação Unificados (CEUs) do município¹⁰.

No que diz respeito ao plurilinguismo e pluriculturalismo dos povos originários na educação básica, é imprescindível mencionar que, em nível federal, a orientação oficializada por meio do Decreto 6.861, de 27 de maio de 2009, é de que a Educação Escolar Indígena possa contar com aulas ministradas, bem como com a produção de materiais didáticos específicos em línguas indígenas, bilíngues ou em português.

Em nível local, a RME/SP também conta, desde 2004, com três Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs): o Jaraguá (distrito do Jaraguá), Krukutu e Tenonde Porã (distrito de Parelheiros), que atendem mais de 1200 estudantes e os Centros de Educação Infantil Indígena (CEII), que atendem, em língua guarani, crianças de 0 a 5 anos de idade em grupos mistos¹¹. A rede de ensino também elaborou um material de orientações pedagógicas para orientar o trabalho de seus educadores sobre e para essas populações, por meio do caderno do Currículo da Cidade – Povos Indígenas.

Além disso, o Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NEER) promove ações de formação que capacitem seus profissionais a atuarem na aplicação: a) da lei 10.639/2003, que dispõe sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, reservadas para um período do ano que se convencionou chamar de Novembro Negro, em memória ao dia 20 de novembro, em que se rememora a morte de Zumbi dos Palmares, combatente do regime escravista; b) da lei 11.645/2008, que dispõe sobre o ensino de História e Cultura Indígenas, reservadas para um período do ano que se convencionou chamar de Agosto Indígena, em homenagem ao dia mundial dos Povos Indígenas, celebrado no dia 09 de agosto.

⁹ Informações disponíveis no link: <https://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas> . Último acesso em: 04 de janeiro de 2024.

¹⁰ Mais informações disponíveis na página virtual: <https://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas> . Último acesso em: 04 de janeiro de 2024.

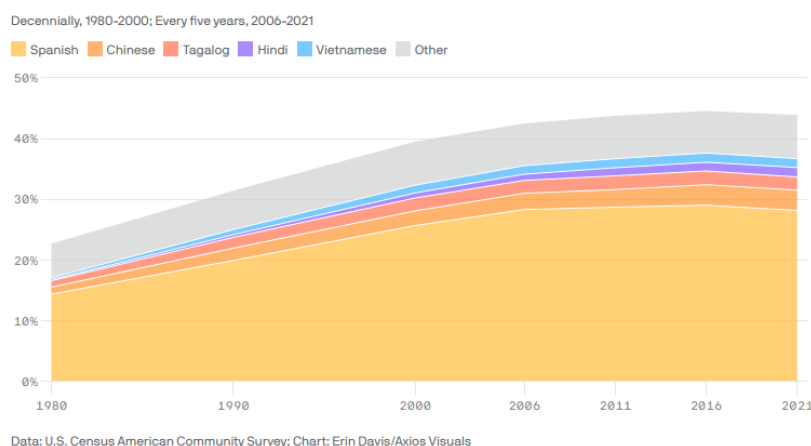
¹¹ Mais informações disponíveis na página virtual: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/centro-de-educacao-e-cultura-indigena-ceci-1> . Último acesso em: 05 de janeiro de 2024.

A RME/SP também possui as Escolas Municipais de Educação Bilíngue (EMEBs), criadas por meio do Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011, voltadas para o atendimento de estudantes surdos, contando com aulas ministradas na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e com educação em língua portuguesa escrita. A criação dessas instituições segue a legislação federal de número 10.436 de 24 de abril de 2002, o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 e a alteração da LDBEN por meio da lei 14.191 de 03 de agosto de 2021 que, além de reconhecerem a LIBRAS como instrumento de comunicação legal da população surda, ordena que os sistemas de educação, em seus vários níveis, garantam a inclusão desses grupos na formação escolar e acadêmica.

4.2 Outros países

As políticas que versam sobre a capacitação da população local para o contato intercultural de seus habitantes no acolhimento de populações migrantes acontecem também em outros contextos estrangeiros de ensino-aprendizagem. A título de exemplo, o currículo do estado da Califórnia, a partir de uma decisão publicada no mês de julho de 2020 pela *State Board of Education* (SBE, sigla inglesa para Comissão Estadual de Educação) nos Estados Unidos, propõe o ensino de *World Languages* (línguas mundiais, em tradução livre), não especificando um único idioma, mas baseando-se no fato de que seu último censo demográfico (*US Census Bureau*), realizado entre os anos de 2014 e 2018, mostrou que apenas 56% da população desse estado falava o inglês em ambiente doméstico, sendo 44% da população falante de outros idiomas, entre elas, o espanhol, o chinês, o tagalo (filipino), o hindi, o vietnamita e o coreano.

Gráfico 1: Percentual de californianos que falam outras línguas além do inglês em ambiente domiciliar



Fonte: Erin Davis/Axios Visuals, a partir dos dados de U.S Census American Community Survey (disponível em: <https://www.axios.com/local/san-francisco/2023/09/07/california-foreign-language-speakers>.)

Apenas para se ter uma ideia da abertura ao plurilinguismo propiciada pelo currículo californiano, a introdução sintetiza quatro categorias de língua passíveis de serem ensinada na educação básica, do ensino infantil ao ensino médio:

Quadro 2: Línguas consideradas como World Languages pelo currículo do estado americano da Califórnia

Categoria I: Línguas próximas ao inglês (600 horas-aula tipicamente necessárias para se atingir a faixa superior de proficiência)	Categoria II: Línguas com diferenças linguísticas ou culturais em relação ao inglês (900 horas-aula tipicamente necessárias para se atingir a faixa superior de proficiência)	Categoria III: Línguas com diferenças linguísticas e culturais significativas em relação ao inglês (1100 horas-aula tipicamente necessárias para se atingir a faixa superior de proficiência)	Categoria IV: Línguas com as maiores diferenças linguísticas e culturais em relação ao inglês (2200 horas-aula tipicamente necessárias para se atingir a faixa superior de proficiência)
Dinamarquês, holandês, francês, italiano, norueguês, português, romeno, espanhol, sueco	Alemão, crioulo haitiano, hindi, indonésio, malaio, punjabi, suaíli	Armênio, bengali, búlgaro, birmanês, tcheco, dari, persa, filipino, finlandês, grego, hebraico, hmong, húngaro, khmer, lao, pashto, polonês, russo, sérvio, tâmil, tailandês, turco, urdu, vietnamita, xhosa, zulu	Árabe, cantonês, mandarim, japonês, coreano

Fonte: Adaptado de California State Board of Education (2019, p. 3-4)

Em países europeus, o pluralismo linguístico na educação básica tem sido fortemente estimulado como forma de operar a integração dos países que compõem o bloco econômico da União Europeia. Um exemplo ilustrativo de política pública para a conscientização sobre a diversidade linguístico-cultural: o Conselho Europeu, ao menos na educação básica, devido ao seu intenso fluxo migratório e trânsito livre de habitantes dos países-membro da União Europeia, tem buscado alternativas de educação linguística que dê conta dessa diversidade:

“Alguns projetos vão além das línguas europeias e incluem línguas de imigração para tornar as crianças conscientes da diversidade linguística em suas comunidades. [...] Esses

projetos de conscientização multilíngue correspondem aos objetivos do Conselho Europeu de ‘educação para o plurilinguismo’, incluindo educar ‘para a tolerância linguística, conscientizar sobre a diversidade linguística e educar para a cidadania democrática.’” (Garcia e Otheguy, 2020, p. 6 – tradução nossa – v. original em nota¹²)

Numa busca de informações na rede virtual sobre países que possuem mais de uma língua oficial, é possível ver casos de países como o Peru e Bolívia, que consideram não só o espanhol, mas também o quéchua e outras 36 línguas indígenas, Canadá, que tem como línguas oficiais o inglês e o francês, a China, que tem, além do mandarim, o cantonês, o hunanês, e outros quatro dialetos (min, gan, hakka e wu), a Índia, que possui, além do inglês e do hindi, outras 22 línguas locais, a Nigéria que, além do inglês, fala outras nove línguas, sendo três delas línguas gestuais, a Rússia que, além do russo, considera oficiais outras 26 línguas regionais e fala mais outras 100 línguas minoritárias, a Espanha que, além do castelhano, também considera oficiais as línguas catalã, o galego, o basco e o aragonês, o Reino Unido que, além do inglês, fala o gaélico, o gálico, o corno e o escocês, a Suíça, que fala o romanche, o alemão, o francês e o italiano de forma oficial e a Bélgica, que considera oficiais o francês, o holandês/neerlandês e o alemão. Todos esses países são considerados plurinacionais e possuem políticas de inclusão linguística de cada uma das diferentes nações que constituem suas respectivas administrações estatais.

Nesses países, a diversidade linguística dos seus vários povos constituintes, originários ou migrantes, são consideradas constitucionalmente, o que certamente não anula a existência de disputa de poder no campo linguístico. Esses países buscam rejeitar a abstração dos estados-nação europeus que existiam na modernidade e se definem, ao menos legalmente, como países pluriculturais, onde, sem abandonar as suas línguas e culturas originais, os povos que os constituem têm suas práticas linguísticas consideradas de maneira oficial, com a permissão das práticas linguísticas, de ensino e de comunicação oficial nesses idiomas.

¹² “Some projects go beyond European languages and include migrant languages to make children conscious of the linguistic diversity in their communities. [...] These multilingual awareness projects correspond to the goals of the Council of Europe of ‘education for plurilingualism’, including educating ‘for linguistic tolerance, raise awareness of linguistic diversity and educate for democratic citizenship’.”

5. Resultados

5.1 Termos e conceitos-chave para análise

No seu artigo intitulado “*A modified and enriched theory of language policy (and management)*” (ou “Uma teoria modificada e enriquecida sobre política (e gerenciamento) linguísticos”, na tradução para o português), Spolsky (2016) discorre sobre inúmeros conflitos armados, disputas territoriais, catástrofes climáticas, políticas centralizadoras e resistências populares no que diz respeito à adoção, promoção, resgate, extinção, entre outros fenômenos relacionados a determinados usos linguísticos.

De modo a auxiliar a análise dos dados levantados nas seções anteriores, empresto alguns dos termos cunhados pelo autor ao formular a mencionada teoria sobre política e gerenciamento linguísticos em seu trabalho.

Em um trabalho anterior realizado pelo teórico, ele propõe a análise de tais políticas por meio de três conceitos: o primeiro deles tem a ver com os usos cotidianos correntes dos falantes de uma determinada comunidade linguístico-cultural, chamada de *práticas linguísticas (language practices)*; o segundo tem a ver com as crenças e a valoração atribuída a determinadas línguas e culturas, a que o autor vai chamar de *ideologias linguísticas (language ideologies or beliefs)*; por último, as decisões tomadas por detentores de poder para regulamentar tais práticas e crenças são chamadas pelo autor de *gerenciamento linguístico (language management)*.

Como se trata de um trabalho que propõe modificar e enriquecer o modelo teórico anterior, no trabalho em questão, Spolsky (2016) abre a possibilidade de sua teoria assumir o fato de que o gerenciamento linguístico pode ser realizado tanto por *gerenciadores com autoridade (managers with authority)*, que são os tomadores de decisão em âmbito político, como pelos *advocantes sem poder (advocates without power)*, que são os membros de comunidades linguísticas entusiastas de uma ou outra língua ou variedade linguística.

Quando as políticas linguísticas adotadas pelos gerenciadores com autoridade resultam efetivas, o autor as chama de *políticas de cima para baixo (top-down policies)* e, quando as políticas linguísticas pressionadas pelos advocantes sem poder resultam efetivas, o autor vai denominá-las *políticas de baixo para cima (bottom-up policies)*.

Stuart Hall, em seu artigo escrito há mais de três décadas, propõe os termos *Englishness* (ou anglicidade, numa tradução livre), para se referir a uma identidade cultural específica oriunda

do processo de globalização com centralização do poderio comercial mundial de uma cultura linguística específica.

“E tenho que dizer que, de fato, foi definida como uma forma de identidade cultural fortemente centralizada, altamente exclusiva e exclusivista. Exatamente o que fez a transformação para a anglicidade tomar lugar é uma história bem longa. Mas pode-se ver um certo ponto no qual as formas particulares de identidade inglesa sentem-se que podem comandar, dentro de seus próprios discursos, os discursos de quase todos os demais: não exatamente de todo o mundo, mas quase todos os demais em certo momento da história.” (Hall, 1997 – tradução nossa – v. original em nota¹³)

A partir dessa identidade cultural homogeneizante, o olhar inglês, sem se reconhecer como um objeto de nenhum olhar, olha a partir do que ele chama de *olhar inglês* (*English eye*) para o resto do mundo como algo marginalizado, que o autor vai chamar de *o Outro colonizado* (*the colonized Other*).

Para Hall, esse processo de globalização, com o declínio do Império Britânico passa a ter centralidade nos Estados Unidos, portanto, trata-se de um processo de *americanização* (*Americanization*) do mundo que, por não ocorrer necessariamente por meio de uma imposição política, cultural e linguística direta, se instala em outras culturas por meio de uma percepção americanizada da realidade, fazendo com que o processo de globalização seja, na verdade, um processo de *ocidentalização do mundo* (*Westernization of the world*).

Isso se tornou possível, entre outros motivos, por conta da multinacionalização de empresas comerciais e industriais, que tem causado aquilo que o teórico vai chamar de *erosão dos Estados-nação* (*erosion of the nation-state*), ou seja, a redução da soberania e constituição cultural única de um território gerido por uma estrutura política estatal.

A partir do teórico decolonial Castro-Gómez (2007), empresto os conceitos de *arrogância do ponto zero* (*hybris del punto cero*) e a definição de categorias epistêmicas, linguísticas e culturais hierarquizadas a partir do *sistema-mundo*. Esses termos se assemelham em nome e definição ao *English eye* e *world-system* já mencionados anteriormente por Hall:

“[P]referimos falar do ‘sistema-mundo europeu/euro-norte-americano capitalista/patriarcal moderno/colonial (Grosfoguel, 2005) e não só do ‘sistema-mundo capitalista’, porque com ele se questiona abertamente o mito da descolonização e a tese de que a pós-modernidade nos conduz a um mundo já desvinculado da colonialidade. A

¹³ “And I have to say that, in fact, it was defined as a strongly centered, highly exclusive and exclusivist form of cultural identity. Exactly what the transformation to Englishness took place is quite a long story. But one can see a certain point at which the particular forms of English identity feel that they can command, within their own discourses, the discourses of almost everybody else; not quite everybody, but almost everyone else at a certain moment in history.”

partir do enfoque que aqui chamamos de ‘decolonial’, o capitalismo global contemporâneo ressignifica, em um formato pós-moderno, as exclusões provocadas pelas hierarquias epistêmicas, espirituais, étnico-raciais e de gênero/sexualidade descoladas pela modernidade. Deste modo, as estruturas de larga duração formadas durante os séculos XVI e XVII continuam tendo um papel importante no presente.” (Castro-Gómez, 2007, p. 14 – tradução nossa – v. original em nota¹⁴)

A partir de Ruiz, Monte Mór (2013) propõe três visões de língua definidoras das políticas de ensino de línguas: a) a de língua-como-problema, que vê a limitação linguística como um problema social; b) a de língua-como-direito ou como medida antidiscriminação, que vê o pouco conhecimento linguístico do imigrante como uma barreira ao acesso à instituições públicas e, c) a de língua-como-recurso, que vê o valor social do desenvolvimento das habilidades linguísticas das minorias e, ao mesmo tempo, a preservação das línguas de origem dessas.

6. Resultados e Discussão

Nesse sentido, a partir das informações sistematizadas sobre as políticas linguísticas adotadas em território nacional, utilizando-se dos termos e conceitos propostos para realizar a presente análise, temos que as práticas linguísticas dos habitantes do território brasileiro foram se modificando a partir das políticas de gerenciamento linguístico de cima para baixo, operadas por gerenciadores com autoridade, que seriam, nesse caso, as instituições encarregadas de tomar essas decisões, tanto para a língua materna, como foi o caso das reformas pombalinas, que nos obrigaram, entre outras coisas, a utilizar a língua portuguesa, como parte do império português da época e, atualmente, com as alterações da LDBEN e da BNCC que, ora opera de forma inclusiva no plurilinguismo, ora opera no predomínio americanizador, com a obrigatoriedade do ensino exclusivo do inglês, como foi possível ver na tabela. Todas essas decisões são tomadas com base na ideologia linguística esposada por essas instituições, que parecem ver na língua inglesa um valor inerentemente maior do que quaisquer outras línguas estrangeiras alternativas.

¹⁴ “[P]referimos hablar del ‘sistema-mundo europeo/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial’ (Grosfoguel, 2005) y no sólo del ‘sistema-mundo capitalista’, porque con ello se cuestiona abiertamente el mito de la descolonización y la tesis de que la posmodernidad nos conduce a un mundo ya desvinculado de la colonialidad. Desde el enfoque que aquí llamamos ‘decolonial’, el capitalismo global contemporáneo ressignifica, en un formato posmoderno, las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad. De este modo, las estructuras de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII continúan jugando un rol importante en el presente.”

Apesar disso, através do movimento “Fica Espanhol”, podemos ver parte dos grupos dos advocantes sem poder, atuando na mobilização de novas crenças linguísticas, propondo aos gerenciadores com autoridade uma modificação no gerenciamento linguístico do currículo de línguas estrangeiras na educação básica.

Em seu artigo, Spolsky (2016) cita os povos curdos, armênios e judeus da Alemanha nazista, para ilustrar a extinção de suas práticas linguísticas ocorridas por meio de violência colonial dos mais diversos tipos, como perseguição, escravidão, aculturação, expulsão dos territórios originais e limpeza étnica ou genocídio. Com suas respectivas particularidades, é possível dizer que esse também seja o caso dos povos afrodiáspóricos, indígenas e imigrantes no território brasileiro.

E, ainda assim, é possível encontrar algumas práticas de resistência linguística e cultural do iorubá em terreiros de candomblé e umbanda. Algumas formas de resistência operam também por meio do chamado gerenciamento linguístico comunitário, como a manutenção de línguas indígenas ou comunidades de imigrantes que podem eventualmente aproveitar algumas brechas legislativas abertas, vez ou outra, para incluírem as suas práticas linguísticas nas práticas escolares.

Apesar de trazer alguns exemplos de legislação, tanto numa localidade dentro do território brasileiro quanto em países estrangeiros, que propõem, através de gerenciadores com autoridade, políticas públicas plurilíngues, não foi possível me aprofundar na eficácia que essas políticas possam ter no cotidiano, pois, como prevê Spolsky (2016) na sua teoria sobre políticas linguísticas, existem inúmeros fatores relacionados às ideologias e práticas linguísticas que podem funcionar de modo contrário ao previsto nessas legislações, como ocorre, por exemplo, na tentativa de resgate da herança galesa no Reino Unido¹⁵.

Parece evidente que a legislação, sozinha, não dá conta de promover uma mudança nas ideologias e práticas linguísticas de uma dada comunidade de falantes, nem é possível que os advocantes sem poder possam, sozinhos, dar conta de pressionar o poder público para que o faça. Algumas ações em nível local, apesar de bem-intencionadas, não dizem respeito mais que somente àquela população e, ainda assim, sem instrumentos que garantam a eficácia da aplicação

¹⁵ “There are many other examples of the ways that centralized language plans did not succeed. MacNamara (1971) drew attention to the failures of Irish language planning, a topic since analyzed in various studies. Ó Riágain showed for instance that economic development of the Gaeltacht had the effect of bringing back English speakers, reversing the efforts at Irish language maintenance.” (Spolsky, 2016)

de legislações como a da educação indígena, educação bilíngue para surdos ou educação plurilíngue nos CELs e CELPs, não surtem efeito da mesma forma que surtiu efeito a adoção do português como língua nacional, por ter ocorrido com base em uma fiscalização cerrada, com punições e restrições a quem não a falasse.

Se realmente fosse o desejo da aplicação de uma política linguística plurilíngue de cima para baixo, seria necessário todo um esforço não somente no investimento na formação, contratação e capacitação de profissionais para o seu ensino, como também na disponibilização de espaços e tempos para que tais atividades ocorressem, na elaboração de materiais didáticos e no acompanhamento sistemático centralizado dos resultados da implementação dessas políticas, por exemplo. Em todos os casos, para garantia do exercício do pleno direito a essas políticas previstas em legislação, também seria necessário que, de baixo para cima, os advocantes sem poder, que seriam os maiores interessados na eficácia dessas políticas se organizassem no sentido de pressionarem os gerenciadores com autoridade para implementarem e fiscalizarem essas políticas, como ordenam as leis.

É certo que os movimentos migratórios podem causar uma erosão dos estados-nação que são compostos por uma única língua, cultura e território mas, em caso de se operar essa diversidade nos moldes de um plurilinguismo pressionado pela população pluricultural de determinado território, tratar-se-ia de uma erosão diferente daquela causada pela multinacionalização de empresas privadas, que promovem, via influência sobre os gerenciadores com autoridade, uma alteração curricular no sentido da ocidentalização/americanação do currículo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil.

Aos moldes do que já tem sido praticado pelos centros públicos de estudos de línguas e ONGs que trabalham com a inclusão de povos migrantes e refugiados, tanto em São Paulo, como em países como no estado americano da Califórnia, a visão de língua orientadora dessas políticas linguísticas seria a de língua-como-direito e de língua-como-recurso.

O fato de termos um currículo que obriga o ensino-aprendizagem exclusivo da língua inglesa, a despeito do plurilinguismo inerente e crescente com os fluxos migratórios, parece evidente que a opção desses gerenciadores seja a de operar, a partir do sistema-mundo, uma visão anglófona da arrogância do ponto zero, sobre a cultura local.

Considerações finais

As formas pelas quais as mais diversas culturas locais buscam sobreviver ao predomínio lusófono, já em prática há mais de cinco séculos não são diferentes das formas pelas quais a cultura lusófona apropriada pelos brasileiros, de uma forma totalmente própria, rebelde não somente aos acordos ortográficos, que sempre buscaram manter uma submissão das antigas colônias portuguesas às normas ortográficas praticadas pela capital desse mesmo império linguístico, mas também a quaisquer tentativas de usurpação dessa cultura pelo processo de americanização do mundo mencionado por Hall (1997).

A adoção de uma política plurilíngue que seja realmente eficaz não só na inclusão de povos marginalizados (afrodiaspóricos, indígenas, surdos e migrantes), mas de integração cultural e linguística – e conseqüentemente, econômica – da população brasileira deveria ser de interesse não só dos membros da comunidade, como também do poder público. As iniciativas dos CELs, CELPs, CECIs e EMEBs são interessantes para essa finalidade, mas, enquanto as EMEBs contam apenas com espaços exclusivos e excludentes, os demais contam com atividades extracurriculares, com um número de reserva de vagas limitado, inteiramente dependente de profissionais capacitados para o ensino dos idiomas propostos e compondo apenas uma parte da formação, oferecida de maneira totalmente facultativa e opcional.

Como é possível ver pelo quadro das legislações federais acerca do ensino de línguas estrangeiras, não parece ter sido interesse dos tomadores de decisão a implementação de políticas curriculares plurilíngues na educação básica em âmbito nacional. E isso aconteceu em dois momentos da nossa história: o primeiro dele na redação da LDBEN de 1971 e na versão homologada da BNCC em 2018, pós-impeachment. Curioso notar como, tanto em um caso como em outro, o ensino de línguas estrangeiras se reduz em momentos históricos de instabilidade política: a Ditadura Cívico-Militar, que durou desde 1964 a 1985, oriunda da chamada Operação Condor, em que os EUA implementaram, via satélite, ditaduras nos países latino-americanos e o golpe político, jurídico e midiático em 2013, coordenado também via satélite pelo mesmo país, com a mesma intenção de manter o país sob sua zona de influência exclusiva. Em ambos os casos, o ensino de outras línguas estrangeiras, notadamente da língua espanhola, que garantiria ao Brasil uma vantagem estratégica na integração latino-americana, foi prejudicado.

Segundo Rodrigues, ao analisar os argumentos defendendo a aprovação de quatro dos mais de 25 projetos rejeitados e de um, que passou de aprovado para revogado um ano após a escrita do artigo aqui citado, assinala:

“Nesse sentido, o PL de 1958, do governo de Juscelino Kubitschek, propunha a equiparação entre o inglês e o espanhol num momento em que a política governamental investia em uma proposta de um “novo” pan-americanismo; o PL de 1987, do senador Fernando Henrique Cardoso, propunha a língua espanhola como forma de reforçar os vínculos com a América Latina, numa circunstância de retomada da democracia, depois dos anos de regime militar, que estabelecia fortes vínculos entre algumas nações latino-americanas; já no PL de 1993, do presidente Itamar Franco, o espanhol aparece em função de uma expansão do território objeto de integração ao espaço ibero-mericano, num momento em que se consolidam as relações entre os países da comunidade Ibero-americana de Nações; finalmente o PL de 2000, do deputado Átila Lira – que se converteu na Lei 11.161 – trazia as referências à “importância da língua espanhola no contexto mundial”, enquanto “segunda língua no comércio internacional”, numa clara referência aos processos de globalização econômica e ao movimento que o país empreende nos primeiros anos do século XXI para se inserir nesse modelo. [...] **É interessante notar como o único PL que conseguiu ser aprovado dessa série que analisamos, e que se transformou em lei, é aquele que dá destaque para a “globalização”, mais do que para a “integração regional”.** (2016, p. 41 – grifo nosso)

Além disso, por mais politicamente interessante que seja a discussão sobre o método ou a abordagem de língua a serem implementados em sala de aula, junto à respectiva maior ou menor autonomia que o professor tenha sobre esse método e a utilização de materiais didáticos elaborado a partir dele, acreditamos ser mais importante ainda as políticas que determinam as possibilidades de línguas diversas a serem ensinadas, bem como os recursos públicos investidos na formação e capacitação dos profissionais que vão atuar na implementação dessas políticas curriculares.

Referências

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de Educação*. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Decreto 19.402 de 14 de novembro de 1930**. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 07 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19

de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm . Acesso em: 05 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Decreto 6.861 de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm . Acesso em: 05 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 1.194 de 28 de dezembro de 1892**. Aprova o regulamento para o Gymnasio Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1194-28-dezembro-1892-513140-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 05 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm . Acesso em: 05 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm . Acesso em: 06 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm . Acesso em: 05 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm . Acesso em: 06 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> . Acesso em: 05 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Lei 14.191 de 03 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm . Acesso em: 05 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em: 05 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em: 07 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 05 de janeiro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – histórico**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> . Acesso em: 04 de janeiro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conheça a Evolução da Educação Brasileira**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira> . Acesso em: 05 de janeiro de 2024.

CALIFORNIA STATE BOARD OF EDUCATION. **World Language Standards for California Public Schools: Kindergarten through grade twelve**. 2019. Disponível em: <https://www.cde.ca.gov/be/st/ss/documents/wlstandards.pdf> . Acesso em: 05 de janeiro de 2024.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. “Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes” in _____; GROSGOUEL. **El Giro Decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. pp. 79-91.

GARCIA, Ofelia & OTHEGUY, Ricardo. Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. In: **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism** vol. 23 raciolinguistic perspective, Language in Society 46/3, 2020.

HALL, Stuart. “The local and the global”. In KING, A (ed.) **Culture, Globalization and the World-System**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

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

MONTE MÓR, Walkyria. As Políticas de Ensino de Línguas e o Projeto de Letramentos. In: NICOLAIDES, Christine et al. (orgs) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Ed Pontes, 2013, p 2019-235.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo et al. (orgs.) **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na educação brasileira (1757-1827)**. 2.^a edição. Maceió: EdUFAL, 2022.

RODRIGUES, Fernanda. “Vão as leis onde querem os reis: antecedentes da Lei n.º 11.161/2005”. In BARROS, C. et al. **Dez Anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.

SÃO PAULO (SP). **Decreto Municipal 52.785 de 10 de novembro de 2011**. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS na Rede Municipal de Ensino. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-52785-de-10-de-novembro-de-2011> . Acesso em: 05 de janeiro de 2024.

SÃO PAULO (SP). **Lei Municipal 16.478 de 08 de julho de 2016**. Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16478-de-08-de-julho-de-2016> . Acesso em: 06 de janeiro de 2024.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: povos indígenas**: orientações pedagógicas. – São Paulo : SME / COPED, 2019 112p. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/53254.pdf> . Acesso em: 04 de janeiro de 2024.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: povos migrantes**: orientações pedagógicas. – São Paulo: SME/COPED, 2021. 152 p. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-povos-migrantes-orientacoes-pedagogicas/> . Acesso em: 04 de janeiro de 2024.

SPOLSKY, Bernard. A modified and enriched theory of language policy (and management). **Language Policy** 18, 2018.

WIKIPEDIA. **Plurinacionalismo**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Plurinacionalismo> . Acesso em: 04 de janeiro de 2024.