

ESPAÑHOL, PRESENTE! DISCUSSÃO SOBRE O APAGAMENTO E A RESISTÊNCIA DO IDIOMA EM DOCUMENTOS OFICIAIS

Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro¹
Ana Karla Pereira de Miranda²

Resumo: Este artigo objetiva debater a importância das línguas adicionais na educação básica e o apagamento do espanhol em documentos nacionais que regulam o ensino, como na *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. O *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul*, por sua vez, contempla o ensino desse idioma do 1º ao 9º ano. Nesta pesquisa, de natureza documental, à luz de estudos sobre identidade e educação linguística, evidenciamos as contradições presentes na BNCC, no que tange a uma educação que favoreça o plurilinguismo, a interculturalidade e o respeito à diversidade, bem como ressaltamos os avanços do referido documento estadual relacionados ao ensino de espanhol.

Palavras-chave: Documentos Oficiais; Línguas Adicionais; BNCC; Currículo.

SPANISH, PRESENT! DISCUSSION ABOUT LANGUAGE OMISSION AND RESISTANCE IN OFFICIAL DOCUMENTS

Abstract: This paper aims to discuss the importance of additional languages in basic education and the omission of the Spanish language in national documents that regulate the teaching, such as the Common Core National Curriculum - BNCC. The Mato Grosso do Sul Common Core Curriculum, in turn, considers the teaching of this language from 1st to 9th grade. In this documentary research, based on studies on identity and language education, we highlight the contradictions present in the BNCC concerning an education that favors plurilingualism, interculturality and respect for diversity, as well as we highlight the advances related to the teaching of Spanish language in the aforementioned regional document.

Keywords: Official Documents; Additional Languages; BNCC; Curriculum.

¹ Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (daniela.ead.ufms@gmail.com)

² Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (ana.miranda@ufms.br)

INTRODUÇÃO

Os documentos que precederam a *Base Nacional Comum Curricular - BNCC* (BRASIL, 2018), quais sejam, *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN* (BRASIL, 1998), *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio - PCNEM* (BRASIL, 2000) e *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCEM* (BRASIL, 2006), apresentavam caráter orientador e ressaltavam o plurilinguismo, diferentemente do atual que tem cunho normativo e indica como obrigatório, no que se refere ao ensino de línguas adicionais, apenas o inglês. Considerando a natureza prescritiva do novo documento, o currículo das escolas de educação básica, a produção de material didático, as provas em larga escala, por exemplo, deverão se alinhar ao que está indicado no texto regulador e a aprendizagem de línguas adicionais passa a se caracterizar pelo monolinguismo.

Dessa forma, julgamos necessário ampliar o debate de alguns aspectos contraditórios da nova proposta, entre eles, a imposição de um currículo mínimo em âmbito nacional, ainda que, na própria proposta, tenha sido evidenciado que o Brasil é constituído pela diversidade cultural e por desigualdades sociais. Como expôs Rajagopalan (2019), quando se determinam as “aprendizagens essenciais”, como o faz a BNCC, devemos nos perguntar para quem esses conhecimentos são primordiais: para o aluno ou para o administrador, o empresário, o educador, o governo? E o que é essencial para um aluno, será para todos?

Além disso, cabe destacar que a BNCC é um documento do governo federal para regular a educação básica, que, por sua vez, é gerida por estados e municípios. Portanto, compete a eles, governos estaduais e municipais, apresentarem iniciativas que promovam o ensino de outras línguas, contemplando a pluralidade linguística e cultural de cada contexto. A esse respeito, o *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul* (MATO GROSSO DO SUL, 2019) incluiu, além do inglês, o ensino do espanhol do 1º ao 9º ano.

Nosso artigo se propõe a retomar a discussão sobre a importância do ensino e da aprendizagem de línguas adicionais e o apagamento do espanhol em vários documentos oficiais nacionais para a educação básica. Para tanto, a fundamentação teórica está pautada em estudos sobre a importância das línguas na educação básica, mais especificamente, o papel do espanhol, no contexto

educacional. Discutimos nossas análises sobre as mudanças atuais à luz de Brasil (1998, 2006), Goettenauer (2005), Rajagopalan (1998, 2003, 2019), Revuz (1998), entre outros, como veremos a seguir.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Por que aprender línguas na educação básica?

Para Rajagopalan (2003), costuma-se pressupor, com raríssimas exceções, que o indivíduo que quer aprender uma língua o faz com vistas a melhores condições de vida. Além disso, segundo o pesquisador, quem domina outra língua é, geralmente, visto como culto e distinto. Contudo, quando a outra língua é considerada de menor prestígio, “é quase sempre qualificada como ‘exótica’” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 65). Dessa forma, quando se trata de língua estrangeira - de prestígio - o interesse é o de ampliar conhecimentos culturais e alcançar melhores condições. Quando temos a língua “exótica”, o interesse se resume a uma curiosidade.

Os PCN (BRASIL, 1998) asseveram que a aprendizagem de línguas é um direito de todo cidadão expresso na Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996) e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos³. Por ser um direito, o ensino de línguas deve ocorrer nas escolas de educação básica, e a possibilidade de realizar um curso em centro de idiomas ou em cursos livres é compreendida, pelos PCN (BRASIL, 1998), como suplementar ao currículo escolar. Dentre as condições determinantes para a definição da língua adicional a ser ensinada, estão: fatores históricos, os relativos às comunidades locais e os referentes à tradição. Para o mesmo documento:

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua auto percepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro

³ Também conhecida como Declaração de Barcelona, foi aprovada ao fim da Conferência Mundial sobre Direitos Linguísticos, em 1996. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos foi publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo *Poets, Essayists and Novelists* (Pen club).

e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização, política e social. (BRASIL, 1998, p. 19)

Dessa forma, compreendemos que a aprendizagem de uma língua adicional contribui para a reflexão sobre sua própria língua e para o respeito às diferenças, evitando, assim, atitudes xenofóbicas. Conforme Rajagopalan (2003, p. 69), “As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa.”

Para as OCEM (BRASIL, 2006), os capítulos 3 e 4 referentes aos “Conhecimentos de Línguas Estrangeiras” e aos “Conhecimentos de Espanhol”, respectivamente, coincidem nos propósitos do ensino de outro idioma no âmbito escolar:

[...] Quando falamos sobre o aspecto educacional do ensino de Línguas Estrangeiras, referimo-nos, por exemplo, à compreensão do conceito de cidadania, enfatizando-o. [...] entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou exclui de quê? [...] (BRASIL, 2006, p. 91)

A reflexão sobre o papel da língua que se estuda e das comunidades que as falam, na sua complexa relação com o mundo em geral e com o nosso próprio espaço e a nossa própria língua, é de crucial importância na constituição dessa cidadania. O contato com o estrangeiro, com a diferença, provoca inevitáveis deslocamentos em relação à nossa língua materna para chegarmos às novas formas de “dizer” na língua estrangeira (CELADA & RODRIGUES, 2004⁴). (BRASIL, 2006, p. 132)

⁴ CELADA, Maite T.; RODRIGUES, Fernanda S. C. El español en Brasil: actualidad y memoria. Real Instituto Elcano de **Estudios Internacionales y Estratégicos**. 2005. Disponível em: https://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/situacion_espanol/brasil_espanol_memoria.pdf. Acesso em: 6 out. 2019.

Dessa forma, é possível depreender que o ensino de línguas, na educação básica, não deve se restringir à comunicação de forma descontextualizada, ou seja, é preciso ir além do uso da língua como uma ferramenta para reproduzir algo em outro idioma. O objetivo do ensino de uma língua adicional na educação básica é/deveria ser ampliar a formação do aluno, “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2006, p. 133). O ensino de idiomas precisa, portanto, superar o conhecimento de língua concebida como homogênea, presa a regras gramaticais, mas compreendê-la social, cultural, política e ideologicamente.

Línguas, educação linguística e constituição identitária

Segundo Rajagopalan (1998), a identidade de um indivíduo se constrói na e por meio da língua. Tal afirmação significa que o sujeito não tem uma identidade anterior e fora desta. Assim, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas, dependendo uma da outra e estando ambas em constante fluxo.

Para Revuz (1998), a língua é um objeto complexo, que se configura não somente em um objeto de conhecimento intelectual, mas também no objeto de uma prática. Prática essa também complexa, visto que se trata de expressão, que solicita ao sujeito sua maneira de relacionar-se com os outros e com o mundo, além de ser uma prática corporal, pois utiliza-se do aparelho fonador. Dessa forma, a aprendizagem de um idioma envolve três dimensões: afirmação do *eu*, trabalho do corpo e dimensão cognitiva. Estas, por sua vez, nem sempre colaboram e tampouco convivem em harmonia, tornando a aprendizagem de outro idioma uma atividade tão delicada. Citando as palavras da referida estudiosa:

Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Se não se escamoteia essa dimensão, é claro que não se pode conceber a língua como um simples “instrumento de comunicação”. É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um “instrumento”, que o encontro com outra língua é tão problemático, e que ela suscita

reações tão vivas, diversificadas enigmáticas (REVUZ, 1998, p. 217, grifos da autora).

Nesse sentido, a história que o aprendiz carrega consigo em relação a sua língua materna interfere na maneira como ele aborda a língua adicional. Esta, ao abrir um espaço potencial para a expressão do indivíduo, questiona a relação que está instaurada entre o sujeito e a sua língua, que, por sua vez, é complexa e estruturante da relação que ele mantém com ele mesmo, com os outros e com o saber.

Consoante os estudos de Revuz (1998), Coracini (2007) postula que a língua adicional constitui, para o aprendiz, um conjunto de fragmentos estranhos, pois refere-se a outra cultura, outra maneira de ver o mundo e outro modo de se relacionar com os outros. Esse novo modo de ser no mundo perturba, confunde e, portanto, questiona a forma como o sujeito se posiciona. Essa estranheza com a língua do outro pode provocar reações das mais diversas, podendo ir do medo a uma atração irresistível. O estranhamento, dessa forma, pode ser vivido tanto como um sentimento de perda, ruptura, exílio, quanto de liberdade para expressar-se de um novo modo ou expressar novos aspectos da experiência. Conforme Revuz (1998, p. 227), “[...] aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”.

Relativamente à atuação da língua alvo na constituição da identidade do sujeito, Coracini (2007) sustenta que esta age como formadora direta na imagem que temos de nós mesmos e dos outros. Adquirir uma língua adicional significa adentrar outra língua, outra cultura, ou seja, novos discursos que modificam a subjetividade daquele que a aprende. Nesse processo, no entanto, não se abandona sua primeira língua, sua primeira cultura, pois ela estará sempre servindo de parâmetro para a compreensão e apreensão do diferente.

Na experiência de aprender um novo idioma, é necessário não somente aceitar a diferença, mas explorá-la, fazê-la sua:

Se é verdade que aprender uma língua estrangeira é avançar, mesmo que modestamente, em relação aos discursos sociais e familiares que nos perseguem, nos constroem e nos coagem, e é afrontar um espaço silencioso no qual é preciso se inventar para dizer *eu*, então, aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos

familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver. Há muitas maneiras de eludir essa experiência, porém, não será sempre entregar-se a um duplo desconhecimento: desconhecimento do Outro, da alteridade e desconhecimento de si e do próprio estranhamento? (REVUZ, 1998, p. 229)

Aprender uma língua adicional envolve, dessa forma, um descentramento do sujeito em relação àquilo que ele conhecia e tinha como referência, isto é, sua língua, bem como um estranhamento em relação ao novo. A aprendizagem de uma outra língua implica uma forma distinta de se ver e de se posicionar no mundo.

Por que aprender espanhol?

As OCEM (BRASIL, 2006) declaram que, desde 1996, a LDB previa a possibilidade de as escolas de educação básica inserirem mais de uma língua adicional no currículo. Entretanto, a obrigatoriedade da oferta do espanhol no ensino médio somente ocorreu em 2005, indicada na Lei nº 11.161, expressando objetivo cultural, político e econômico: “sobre tal decisão pesa um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul” (BRASIL, 2006, p. 127).

Diante desse contexto, por que estudar espanhol e que lugar essa língua deve ocupar no âmbito educacional? Segundo Goettenauer (2005), uma resposta apressada e superficial indicaria objetivos profissionais, acadêmicos ou comunicativos: “estuda-se na maior parte dos casos com fim de estar mais habilitado para competir profissionalmente, já que o Mercosul alargou as possibilidades no mercado de trabalho, e o espanhol assegurou seu lugar como a segunda língua mais importante nas relações comerciais” (GOETTENAUER, 2005, p. 61). Contudo, a pesquisadora continua e apresenta afirmações que se coadunam com os objetivos do ensino de língua adicional exposto pelas OCEM (BRASIL, 2006), ou seja, que estudar outra língua é reconhecer as diferenças, conviver sem discriminações e colocar-se no lugar do outro. Para Goettenauer (2005, p. 70): “O encontro supõe sempre um mínimo de generosidade para que se possa acolher o outro [...] Assim deveria ser também com o espanhol: um encontro que permitisse acrescentar, diversificar, enriquecer, modificar”.

Nesse sentido, Coracini (2007) afirma que uma língua adicional, mais do que um mero instrumento de comunicação ou a garantia de um emprego melhor, implica consequências profundas e permanentes para a constituição do sujeito:

[...] serão sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes – não tão novos para serem originais nem tão velhos que não possam ser criativos (CORACINI, 2007, p. 152).

No que se refere ao lugar que o espanhol deve ocupar no contexto escolar, para as OCEM (BRASIL, 2006), é fundamental romper a ideia de que não é preciso estudar a língua, que todo brasileiro sabe espanhol. Isso vem de “imagens permeadas de preconceitos que marcaram por muito tempo nossa relação com essa língua e essas culturas” (BRASIL, 2006, p. 128). É inegável que o português e o espanhol são línguas próximas, sendo consideradas irmãs, uma vez que são as mais semelhantes entre as línguas neolatinas (ALCARAZ, 2005). No entanto, embora tal semelhança acarrete uma facilidade de compreensão inicial, não significa que haverá um domínio rápido da língua alvo (algo que ocorre raras vezes). Dessa forma, a vantagem inicial na aprendizagem do idioma pode se converter em desvantagem a médio e longo prazo.

Outro aspecto importante, no contexto escolar, é transpor o discurso hegemônico do espanhol peninsular para valorizar a diversidade cultural e linguística do hispanofalante. É imprescindível que o ensino desse idioma permita ao aluno entrar em contato com diferentes variantes, que, por sua vez, expressam diferentes culturas e identidades. Para as OCEM (BRASIL, 2006), a escola deve agir em busca de evitar dicotomias simplistas e reducionistas (espanhol peninsular *versus* variantes hispano-americanas), a fim de que o estudante seja exposto à variedade sem que se estimule o preconceito e visões estereotipadas. Nesse sentido, o professor passa a articular diversas vozes, uma vez que, além de apresentar a sua variante aos aprendizes, tem o papel de mostrar-lhes que existem outras.

Para concluir esta parte, julgamos importante evidenciar que o fato de haver uma legislação que regule a oferta de uma determinada língua não é suficiente para que se garantam políticas linguísticas que viabilizem o que foi

expresso no texto regulador e, ainda diante da existência dessas políticas, tampouco é possível assegurar o que foi determinado na lei (CASTELANO RODRIGUES, 2018).

METODOLOGIA

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, pauta-se na análise de documentos, uma vez que estes proporcionam ao pesquisador uma rica fonte de informações. Segundo Sarmento (2003), eles podem ser de três tipos: (i) textos projetivos da ação (planos de aula, de atividades, regulamentos etc.); (ii) produtos da ação (relatório, atas e outros documentos escritos no transcorrer da ação); (iii) textos performativos, ou seja, aqueles que constituem em si mesmos a ação porque têm um fim em si mesmos (jornais escolares, notícias de jornais etc.).

Neste estudo, importam para a análise documentos que se classificam como textos projetivos da ação, ou seja, os documentos que orientam e normatizam o ensino de línguas adicionais na educação básica brasileira em âmbito nacional e regional, dentre os quais destacamos: BNCC (BRASIL, 2018), PCN (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 2000), OCEM (BRASIL, 2006) e o *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul* (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Conforme Godoy (1995), faz-se importante atentar para três aspectos no exame de documentos: sua escolha, o acesso a eles e a análise. A escolha dos documentos não deve ser aleatória, mas sim regida por propósitos, ideias e hipóteses. No caso específico desta pesquisa, consideramos que os textos selecionados permitem a compreensão das políticas relativas ao ensino de línguas adicionais na educação básica e do papel que o espanhol ocupa nesse âmbito. Com relação ao acesso a documentos, selecionamos os oficiais e não-pessoais, uma vez que se trata de textos orientadores e reguladores da educação brasileira, de acesso público. Após selecionados, preocupamo-nos com a codificação e análise dos dados, tarefa à qual nos dedicamos a seguir.

ANÁLISE DE DADOS

Neste estudo, organizamos a análise em três blocos: os antecedentes da BNCC, a homologação da BNCC e a publicação do *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Educação Infantil e Ensino Fundamental* (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Antecedentes da homologação da BNCC

Segundo o histórico da BNCC⁵, em 2014, começaram as mobilizações para a sua concepção e, em 2015, de 17 a 19 de junho, aconteceu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC com presença de assessores e especialistas envolvidos na construção do documento. Em 17 de junho, foi publicada a Portaria nº 592, que instituiu a comissão de especialistas para o trabalho. No mesmo ano, foi disponibilizada a primeira versão da BNCC e, no ano seguinte, a segunda. Com a interrupção do mandato da presidenta Dilma Rousseff, o então vice-presidente assumiu o governo e, dentre tantos outros retrocessos, decretou a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que, posteriormente, transformou-se em norma jurídica pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

A referida Lei: (i) alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; (ii) alterou a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 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; (iii) revogou a Lei nº 11.161, de 5 agosto de 2005 que dispunha sobre o ensino da língua espanhola; (iv) e instituiu a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.

É importante mencionar que a Lei nº 13.415/2017 decorre de uma MP, o que indica uma forma autoritária e impositiva para modificar a estrutura do

⁵ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 12 out. 2019.

ensino médio (TÍLIO, 2019). Entre tantos retrocessos, nesta parte, vamos nos ater ao ensino de línguas adicionais.

A LDB nº 9.394/1996 indicava que a língua adicional deveria ser escolhida pela comunidade escolar, e os PCN (BRASIL, 1998) orientavam que essa escolha fosse definida segundo os fatores históricos, os relativos às comunidades locais e os referentes à tradição. Ao revogar a Lei nº 11.161/2005, a Lei nº 13.415/2017 especifica apenas o inglês, obrigatoriamente, no ensino fundamental e, para o ensino médio, a instituição de educação básica pode ofertar outro idioma em caráter optativo, preferencialmente, o espanhol. Essa mudança, conforme mencionamos, vindo de uma MP, indica claramente a valorização de uma língua em detrimento de outra(s). Retomamos Rajagopalan (2003) quando trata da língua exótica e da língua de prestígio: o inglês é a língua para ampliar conhecimentos e alcançar melhores condições (fins acadêmicos, profissionais). As demais línguas, como optativas, se resumem a uma curiosidade.

A revogação da Lei nº 11.161/2005 pode resgatar a crença do espanhol como “língua fácil”, “língua que não se precisa estudar” (BRASIL, 2006, p. 128) ou a falsa ideia de que “qualquer brasileiro é capaz de enunciar nessa língua” (SILVA JÚNIOR; ERES FERNÁNDEZ, 2019, p. 203). Além disso, coloca os brasileiros de costas para a América Latina e para questões fronteiriças, culturais, identitárias, tão importantes para evitar posições preconceituosas e xenofóbicas. Destacamos que essa alteração ocorreu sem um diálogo com os profissionais da educação e associações científicas. Conforme afirma Szundy (2019, p. 140): “Essa mudança autoritária da LDB, de um colonialismo evidente [...] alija as comunidades locais de escolher ensinar a língua estrangeira moderna que mais atenda às contingências de determinada região [...]”. Julgamos essa alteração, portanto, um retrocesso ao que as diretrizes curriculares traziam como orientações.

A homologação da BNCC

Com relação às condições de elaboração da BNCC, é importante pontuar que foi escrita durante a gestão de seis ministros da Educação e mais um interino, em dois governos, sendo um eleito democraticamente e outro, após o impeachment, assumido pelo vice-presidente. Embora fossem da mesma chapa

vencedora das eleições de 2014, os planos de governo, sobretudo na área da Educação, foram muito diferentes.

Szundy (2019) e Silva Júnior e Eres Fernández (2019) discutem as diferenças entre as duas primeiras versões da BNCC e a versão final do documento, associadas à mudança de governo e aos diferentes interesses. Entre as mudanças apontadas por Szundy (2019), constam a alteração de língua estrangeira moderna reduzida à língua inglesa; a estruturação do processo de conhecimento, inicialmente vinculadas às concepções sociointeracionistas e sócio-históricas, depois às abordagens cognitivistas e estruturalistas, entre outros aspectos. Silva Júnior e Eres Fernández (2019, p. 186) afirmam que, inicialmente, a construção da BNCC “seguiu a tradição de ser redigido por professores especialistas das universidades brasileiras em diálogo com professores secundaristas - na primeira versão do documento - e passou a ser centrado nos modelos de uma educação mercantilista e sem participação democrática”.

De modo geral, podemos verificar que a BNCC (BRASIL, 2018) estabelece prescrição de conteúdos, o que favorece o controle pela aplicação de provas em larga escala; apresenta natureza neoliberal principalmente ao expor a noção de competência; estimula a determinação de metas como se todos estivessem partindo de uma mesma condição; entre outros aspectos analisados por Tílio (2019) e Szundy (2019).

Dentre as contradições, focamos, nesta parte, a falsa ideia de valorização da pluralidade cultural e linguística. No que se refere às competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental, o documento aponta: “1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 246). Se existe a consciência de que o mundo é plurilíngue e multicultural, por que determinar o ensino da língua inglesa e desconsiderar necessidades e interesses locais?

Outra competência que merece ser discutida: “6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais” (BRASIL, 2018, p. 246). Se a

intenção é ampliar o contato com diferentes manifestações artístico-culturais, por que restringir o ensino de línguas adicionais à língua inglesa? Ou são importantes apenas as manifestações em inglês?

No que se refere às competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio, julgamos que o plurilinguismo estaria mais de acordo com o que é proposto a seguir:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
[...]
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
[...]
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. [...] (BRASIL, 2018, p. 492)

Contraditoriamente, a definição do inglês como língua adicional parece negar a pluralidade em vários âmbitos existentes na sociedade.

A publicação do *Currículo de Referência do Mato Grosso Do Sul*

Consideramos necessário contextualizar o histórico da publicação do *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul* (MATO GROSSO DO SUL, 2019), uma vez que este nos fornece insumos para nossa análise. Em consonância com a necessidade de adequação do currículo nacional para o cenário regional, o governo do estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Resolução “P” SED nº 2.766/2017, constituiu a Comissão Estadual para a Implementação da BNCC, em regime de colaboração entre o estado e seus 79 municípios, sob a presidência da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS). O grupo foi composto por representantes de diferentes instâncias relacionadas à educação, a saber: Conselho Estadual de Educação (CEE/MS), Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (Fetems), Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul (Sinepe/MS), União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/MS) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/MS).

Além da referida Comissão Estadual, foram constituídas, por meio da Resolução “P” SED nº 1.219/2018, Comissões Regionais para a Implementação da BNCC⁶ e a Articulação da Proposta de Integração Curricular entre as Redes Estadual, Municipais e Instituições Privadas de ensino, com a finalidade de fomentar a participação no processo de elaboração do currículo estadual, em diálogo com equipes técnicas e gestores, professores, pais e estudantes.

De acordo com a apresentação do documento, este contou com quatro versões antes de seu lançamento em 30 de novembro de 2018. A primeira versão, elaborada por especialistas de cada área do conhecimento, foi submetida à consulta pública e colocada à disposição dos profissionais da educação no denominado “Dia D”, momento dedicado ao seu estudo, discussão e contribuição.

Tais colaborações geraram uma segunda versão do texto, que foi enviada às escolas sul-mato-grossenses para análise e alterações, caso julgassem

⁶ As Comissões Regionais foram mobilizadas pelas doze Coordenadorias Regionais de Educação da SED/MS.

necessário. A partir dessa segunda rodada de discussão, surgiu a terceira versão, que foi encaminhada aos leitores críticos, pesquisadores vinculados às instituições de ensino superior do estado, e apresentada em seminários organizados de acordo com as referidas Comissões Regionais, tendo como objetivo receber novas sugestões para o aprimoramento do documento.

Por fim, a quarta versão foi apresentada no Seminário Estadual destinado a todos aqueles que participaram dos Seminários Regionais, a fim de que fosse analisada novamente e fossem realizados os ajustes necessários. Essa versão do currículo foi encaminhada aos Conselhos Municipais e Estadual de Educação, após o evento.

Considerando o contexto apresentado, observamos que, embora o documento estadual coadune com conceitos como o de competência apresentado pela BNCC, de acordo com o texto introdutório do documento, este foi redigido, a partir de um amplo processo de discussão entre professores, especialistas e a sociedade civil, mantendo a tradição que foi rompida no processo de implantação do currículo nacional.

Além disso, ao contrário da BNCC, que propõe um ensino monolíngue e dá as costas para os países hispanofalantes, o documento regional prevê a possibilidade de ensino da Língua Espanhola no Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, uma vez que dedica uma de suas seções a esse componente. Também, como veremos mais adiante, defende uma educação pautada no respeito à diversidade.

Nesse sentido, seu discurso se aproxima mais da proposta de valorização da pluralidade cultural e linguística mencionada, mas não consubstanciada na BNCC, uma vez que o *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul* (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 413, grifo do autor) define que, com o ensino de espanhol:

Pretende-se, além de aproximar o estudante da língua, que ele também possa estabelecer *pontes interculturais* e estabelecer relações com a sua própria cultura, enxergando na língua uma ferramenta a mais de investigação e também de construção de conhecimento, tornando-se protagonista desse processo.

Alinhados a tal proposta, o documento sul-mato-grossense indica, como objetivos para a oferta do espanhol, possibilitar ao estudante:

[...] expressar-se de forma efetiva na língua alvo, inserindo-o na cultura dos diversos países hispanos como forma de estabelecer pontes interculturais e relações com sua própria cultura, bem como contribuir para a construção da autonomia e do pensamento crítico e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 411).

Nesse sentido, lembramos que, de acordo com Coracini (2007), no processo de aprendizagem de uma língua adicional, o estudante não abandona sua primeira língua, pois esta serve como base para a compreensão e apreensão do diferente. Observamos, assim, uma correspondência entre o que a pesquisadora afirma e o que o currículo defende no que diz respeito à inserção do aprendiz em outra cultura.

Além disso, o referido texto regulador também prevê que o aluno poderá: (i) reconhecer seu país como ponto de partida para o conhecimento de outros povos, construindo uma noção de identidade e pertencimento; (ii) interagir com hispanofalantes sem preconceitos e sem discriminação, admitindo as diferenças individuais e culturais e interagindo bem com elas; e (iii) expressar ideias, opiniões, sentimentos e emoções por meio do outro idioma. Dessa forma, o documento aproxima-se do que sustenta Coracini (2007) a respeito da atuação da língua alvo na constituição da identidade do sujeito, uma vez que reconhece a relação existente entre a aprendizagem de línguas e a construção identitária. Também, está de acordo com o que propõe Revuz (1998) no que se refere à aceitação das diferenças, pois convida-nos a uma educação linguística que permita aos estudantes interagir bem com a diversidade, isto é, não somente aceitar a diferença, mas explorá-la e fazê-la sua, como postula a referida autora.

Vemos, portanto, uma retomada das discussões iniciadas nos PCN (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 2000) e OCEM (BRASIL, 2006), já abordadas neste texto, além de um avanço no que se refere à consideração dos aspectos cognitivos e afetivos dos estudantes. Embora consideremos positivas as questões aqui apresentadas em relação ao documento regional, salientamos ser necessária uma reflexão crítica sobre seus demais aspectos, tais como o conceito de competência e a prescrição de conteúdos, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos o discurso contraditório da BNCC (BRASIL, 2018), no que se refere ao ensino de língua adicional, pois, embora mencione aspectos relacionados ao respeito de identidades linguísticas, étnicas e culturais, assim como ao respeito à diversidade, em convergência com a Lei nº 13.415/2017, indica somente o ensino de inglês na educação básica, promovendo o apagamento do espanhol do currículo nacional.

Desse modo, cabe, aos estados e municípios, propor iniciativas que promovam o ensino de outras línguas adicionais, a fim de contribuir para uma educação que esteja a serviço da pluralidade linguística e cultural. Nesse sentido, o *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul* (MATO GROSSO DO SUL, 2019), ainda que se alinhe a noções como a de competência advinda da BNCC, mantém a tradição de uma educação plurilíngue, que visa a uma formação global dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALCARAZ, Rafael Camorlinga. Do português ao espanhol: os prós e os contras da proximidade. In: SEDYCIAS, João (org.). ***O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro***. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 195-205.

BRASIL. ***Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996***. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. ***Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005***. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. ***Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017***. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Base I: Bases Legais. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 05 set. 2019.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 30 ago. 2019.

CASTELANO RODRIGUES, Fernanda. A noção de direitos linguísticos no Brasil: entre a democracia e o fascismo. **Língua e Instrumentos Linguísticos**, v. 42, p. 33-56, 2018. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao42/edicao42.pdf>. Acesso em: 2 out. 2019.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro:** arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. v. 35, n. 3, p. 20-29, mai.-jun. 1995.

GOETTENAUER, Elzimar. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino de espanhol no Brasil:** passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 61-70.



MATO GROSSO DO SUL. *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul*. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Campo Grande: SED, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. *Resolução “P” SED nº 1.219, de 26 de abril de 2018*. Diário Oficial nº 9647.2018.

MATO GROSSO DO SUL. *Resolução “P” SED nº 2.766, de 28 de agosto de 2017*. Diário Oficial nº 9483.2017.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Reforma curricular e ensino. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 23-39.

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

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês. (org.). *Língua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. p. 21-45.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir *et al.* *Itinerários de pesquisa*: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira; ERES FERNÁNDEZ, Gretel. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar? In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 181-208.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? In: GERHARDT, Ana



Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 121-151.

TÍLIO, Rogério. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 7-15.

Recebido em 16/10/2019

Aprovado em 03/01/2020