



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RAQUEL BICALHO DE CARVALHO BARRIOS

**A CONSTRUÇÃO DAS RECENTES POLÍTICAS ESTADUAIS
DE INSERÇÃO DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA
(2017-2021):
PERCURSOS E PERSPECTIVAS**

Londrina
2022

RAQUEL BICALHO DE CARVALHO BARRIOS

**A CONSTRUÇÃO DAS RECENTES POLÍTICAS ESTADUAIS
DE INSERÇÃO DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA
(2017-2021):
PERCURSOS E PERSPECTIVAS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL) como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus.

Londrina
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Barrios, Raquel Bicalho de Carvalho .

A construção das recentes políticas estaduais de inserção de espanhol na educação básica (2017-2022): percursos e perspectivas / Raquel Bicalho de Carvalho Barrios. - Londrina, 2022.

280 f. : il.

Orientador: Elaine Fernandes Mateus.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Políticas linguísticas educacionais - Tese. 2. Ensino de espanhol como língua estrangeira/adicional - Tese. 3. Educação básica - Tese. 4. Ciclo de Políticas - Tese. I. Fernandes Mateus, Elaine. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

RAQUEL BICALHO DE CARVALHO BARRIOS

**A CONSTRUÇÃO DAS RECENTES POLÍTICAS ESTADUAIS
DE INSERÇÃO DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA
(2017-2021):
PERCURSOS E PERSPECTIVAS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL) como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira
Universidade Federal do Amazonas – UFAM /
Universidade Federal da Integração Latino-
Americana - UNILA

Prof. Dr. Jefferson Januário dos Santos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Viviane Bagio Furtoso
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Cláudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 06 de dezembro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Ao longo de minha caminhada pessoal, acadêmica e profissional tive a honra e a sorte de ser acompanhada por pessoas incríveis, que não só me ajudaram a trilhar este percurso de forma mais leve e feliz, como me incentivaram a segui-lo sempre em busca da realização dos meus sonhos. O desenvolvimento desta pesquisa de doutorado e a escrita desta tese são as concretizações de alguns dos grandes sonhos que transitavam no meu coração e não posso deixar de agradecer aqueles que sempre estiveram ao meu lado nesta e em outras importantes empreitadas da vida.

Sou grata, primeiramente, à minha orientadora, Profa. Dra. Elaine F. Mateus, pelo constante apoio, pelos ensinamentos compartilhados, por direcionar a trajetória desta investigação, mas sobretudo, pela sua amizade, confiança e compreensão.

Aos Profs. Dr. Wagner, Dr. Jefferson, Dra. Viviane e Dra. Cláudia pela leitura deste texto, pelas sugestões e contribuições partilhadas em minha banca de qualificação, bem como por aceitarem, novamente, o convite para estarem presentes em minha defesa.

Aos participantes deste estudo, por compartilharem seu tempo, conhecimentos, perspectivas e vivências.

À Universidade Estadual de Londrina por ter me possibilitado o acesso a um ensino gratuito e de qualidade e por ser a instituição na qual pude cursar minha primeira licenciatura, a especialização, o mestrado e, agora, o doutorado.

A todos os docentes do curso de Letras-Espanhol da UEL que são meus colegas de trabalho e que, quando realizei minha formação inicial, plantaram a sementinha deste doutorado no meu caminho, em especial:

Ao Prof. Dr. Jefferson pelo constante encorajamento a olhar, com esperança, o cenário atrelado à língua espanhola e por ter se tornado um grande e especial amigo com o qual já pude dividir tantos bons momentos e inesquecíveis histórias.

À Profa. Dra. Cláudia, por ter sido minha primeira orientadora, pela amizade, pelos infinitos incentivos e por ser um verdadeiro “fueguito” de Galeano que ascende a quem está ao seu lado. Sua delicadeza e seu comprometimento com a docência são minha inspiração!

À Profa. Dra. Valdirene, por sempre ter me dedicado tanto carinho, pelo suporte em minha iniciação à docência e pelas orientações que, até hoje, me auxiliam no planejamento e na condução das minhas aulas. É uma honra poder ter aprendido tanto com você.

Ao Prof. Dr. Otavio, por ter sido meu orientador durante o mestrado, pela parceria, pela sempre lembrança e cuidado, assim como pelos momentos que já tivemos a oportunidade de viver juntos.

Aos meus colegas de trabalho da Universidade Estadual do Paraná e da Universidade Federal de Santa Maria pelo amparo e estima.

Aos meus amigos do Combo e do Disk Apucarana pelo companheirismo e constante apoio. A amizade de vocês é um presente e sou muito feliz por tê-los comigo!

À Carol e ao Caio, os famosos amigos “da universidade para a vida”, com os quais pude e posso dividir a luta, as angústias e as alegrias de um doutoramento e do cotidiano. Vocês estão sempre nos meus pensamentos e no meu coração!

À Ana Rafaela por ter sido, ao longo do meu caminho, uma das minhas maiores companheiras de estudo e uma amiga pela qual tenho tanto carinho e admiração!

À Edleisse por ser minha grande incentivadora, companheira para toda e qualquer hora, por existir e por proporcionar que a escrita desta tese se tornasse, literalmente, um pouco mais doce.

Ao meu companheiro de vida, Rafael, por estar ao meu lado nos momentos de alegria e de cansaço, pelo amor, pelo suporte incondicional e por deixar a vida ainda mais brilhante e preciosa!

Aos meus sogros, Patricia e José Antônio, e ao meu cunhado, Leonardo, pelo carinho e pela sincera e incansável torcida!

A toda a minha família pelo afeto, especialmente, aos meus padrinhos, tio Juca e tia Renate, por desde sempre me incentivarem a estudar e me darem suporte para isso. Tio e tia, sempre serei grata por tudo o que me proporcionaram e por terem me inspirado e me ajudado a começar a trilhar o caminho que me trouxe aqui.

À minha irmã, Juliana, por ser o maior presente que meus pais poderiam me dar, por me encorajar, compartilhar comigo todas as dores e conquistas e me (re)lembrar aquilo que realmente vale a pena!

Por fim, agradeço, de maneira especial, aos meus pais, Patricia e Miguel, que nunca mediram esforços para que eu e minha irmã pudéssemos ter acesso a uma educação de qualidade, pela incansável batalha, por acreditarem na importância do ensino e por me proporcionarem tanto amor. A vocês lhes dedico não “só” esta tese, como meu infinito afeto e minha eterna gratidão.

“[...] La primera condición para cambiar la realidad consiste en conocerla”.

Eduardo Galeano.

BARRIOS, Raquel Bicalho de Carvalho Barrios. **A construção das recentes políticas estaduais de inserção de espanhol na educação básica (2017-2022):** percursos e perspectivas. 2022. 286 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

Resumo: Este estudo tem o objetivo de analisar, de modo diacrônico, os percursos e as perspectivas da construção das recentes políticas linguísticas educacionais no âmbito dos estados brasileiros, com foco no ensino de espanhol como língua estrangeira/adicional (LE/A), no recorte 2017-2021. O quadro teórico abrange reflexões sobre políticas educacionais, linguísticas e plurilíngues, movimentos sociais e análise de políticas educacionais. O percurso metodológico tem cunho qualitativo, interpretativista e se fundamenta, especialmente, na análise de conteúdo (BARDIN, 2004, 2011) e na interlocução do corpus aos referenciais teórico-analíticos do Ciclo de Políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992). A pesquisa tem como fontes de dados documentos legislativos, entrevista semiestruturada e questionário online. Os primeiros incluem 18 textos legais de três tipos: 5 leis e 13 projetos (de leis e de emendas constitucionais) situados em 12 estados. As entrevistas foram realizadas com 14 envolvidos com o movimento Fica Espanhol ou representantes deste coletivo em dois estados com leis estaduais vigentes com foco no ensino da LE/A em questão (RS e PB). O questionário foi aplicado junto aos representantes deste mesmo coletivo nas diferentes unidades federativas do país (com exceção daquelas que não possuíam representação no momento de geração de dados – como Amapá - ou que já haviam sido contempladas por meio das entrevistas – RS e PB) e respondido por 3 participantes (SP, RJ, RR). Os principais dados obtidos, após a análise de conteúdo do corpus e sua interlocução com o Ciclo de Políticas, evidenciam que as políticas investigadas têm assumido percursos diversos, com semelhanças e divergências e envoltos por elementos preponderantes que registram os mecanismos que permeiam sua construção. A identificação destes elementos foi pautada pelas particularidades dos Contextos do Ciclo e indicam, portanto, as influências atreladas às políticas, os aspectos que as constituem e as caracterizam como textos, as dificuldades de sua implementação, os impactos já observados e as estratégias colocadas em prática para superar as desigualdades geradas.

Palavras-chave: políticas linguísticas educacionais; legislações estaduais; ensino de espanhol como língua estrangeira/adicional; educação básica; ciclo de políticas.

BARRIOS, Raquel Bicalho de Carvalho Barrios. **La construcción de las recientes políticas estatales de inserción de español en la educación básica (2017-2022): recorridos y perspectivas.** 2022. 286 p. Tesis (Doctorado en Estudios del Lenguaje) – Universidad Estatal de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar, de modo diacrónico, los recorridos y las perspectivas de la construcción de las recientes políticas lingüísticas educacionales en el ámbito de los estados brasileños, con enfoque en la enseñanza de español como lengua extranjera/adicional (LE/A), en el período 2017-2021. El marco teórico abarca reflexiones sobre políticas educacionales, lingüísticas y plurilingües, movimientos sociales y análisis de políticas educacionales. El recorrido metodológico tiene carácter cualitativo, interpretativista y se fundamenta, especialmente, en el análisis de contenido (BARDIN, 2004, 2011) y en la interlocución del *corpus* a los referenciales teórico-analíticos del Ciclo de Políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992). La investigación posee como fuentes de datos los documentos legislativos, la entrevista semiestructurada y el cuestionario online. Los primeros incluyen 18 textos legales de tres tipos: 5 leyes y 13 proyectos (de leyes o de emendas constitucionales) ubicados en 12 estados. Las entrevistas fueron realizadas con 14 sujetos involucrados al movimiento “Fica Espanhol” o representantes de este colectivo en dos estados con leyes estatales promulgadas con enfoque en la enseñanza de la LE/A en cuestión (RS y PB). El cuestionario fue aplicado a los representantes de este mismo colectivo en las diferentes unidades federativas del país (con excepción de aquellas que no poseían representación en el momento de generación de datos – como Amapá – o que ya habían sido contempladas por las entrevistas – RS y PB) y respondido por 3 participantes (SP, RJ, RR). Los principales datos obtenidos, tras el análisis de contenido del *corpus* y de su interlocución con el Ciclo de Políticas, evidencian que las políticas investigadas tienen asumido recorridos diversos, con semejanzas y divergencias y envueltos por elementos preponderantes que registran los mecanismos que permean su construcción. La identificación de estos elementos se basa en las particularidades de los Contextos del Ciclo e indican, por lo tanto, las influencias relacionadas con las políticas, los aspectos que las constituyen y las caracterizan como textos, las dificultades de su implementación, los impactos ya observados y las estrategias utilizadas para superar las desigualdades generadas.

Palabras clave: políticas lingüísticas educacionales; legislaciones estatales; enseñanza de español como lengua extranjera/adicional; educación básica; ciclo de políticas.

BARRIOS, Raquel Bicalho de Carvalho Barrios. **The construction of recent state policies for the insertion of Spanish in the primary system: pathways and perspectives.** 2022. 286 p. Thesis. (Doctorate in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2022.

ABSTRACT

This study aims to analyze, in a diachronic way, the paths and perspectives of the construction of recent educational language policies within the scope of the Brazilian states, focusing on the teaching of Spanish as a foreign/additional language, in the 2017-2021 period. The theoretical framework encompasses reflections on educational, linguistic and plurilingual policies, social movements and analysis of educational policies. The methodological path is qualitative, interpretive and is based, especially, on content analysis (BARDIN, 2004, 2011) and on the interlocution of the corpus to the theoretical-analytical references of the Policy Cycle (BALL; BOWE; GOLD, 1992). The research uses legislative documents, semi-structured interviews and online surveys as its data sources. The former includes 18 legal texts of three types: 5 laws and 13 projects (of laws and constitutional amendments) located in 12 states. The interviews were carried out with 14 people involved with the “Fica Espanhol” movement or representatives of this collective in two states with current state laws focused on teaching the Second or Additional Language in question (RS and PB). The survey was applied to representatives of this same collective in the different federative units of the country (with the exception of those which did not have representation at the time of data generation – such as Amapá – or which had already been contemplated through interviews – RS and PB) and answered by 3 participants (SP, RJ, RR). The main data obtained, after analyzing the content of the corpus and its dialogue with the Policy Cycle, shows that the investigated policies have taken different paths, with similarities and differences and surrounded by preponderant elements that record the mechanisms that permeate their construction. The identification of these elements was guided by the particularities of the Contexts of the Cycle and, therefore, indicate the influences linked to the policies, the aspects that constitute and characterize them as texts, the difficulties of their implementation, the impacts already observed and the strategies put into practice to overcome the inequalities generated.

Key words: educational language policies; state policies; teaching spanish as a foreign/additional language; primary system; policy cycle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	PLs apresentados à Câmara dos Deputados de 1958 a 2007	56
Figura 2 –	PLs apresentados à Câmara dos Deputados de 1958 a 2007 (Continuação).....	57
Figura 3 –	PLs apresentados ao Senado de 1958 a 2007.....	59
Figura 4 –	Atendimento do PGL	70
Figura 5 –	Registro de pesquisa na página oficial da Assembleia Legislativa de Alagoas	107
Figura 6 –	Registro de pesquisa na página oficial da Assembleia Legislativa de São Paulo	107
Figura 7 –	Exemplificação estruturação de proposição legislativa (lei ou emenda à Constituição)	128
Figura 8 –	Exemplificação estruturação de lei promulgada	129
Figura 9 –	Moção de Apoio assinada pela Câmara Municipal de Gravataí (RS)	196
Figura 10 –	Lei municipal promulgada no município de Areal (PB).....	197
Figura 11 –	<i>Cards</i> rede social movimento Fica Espanhol – RS.....	214
Figura 12 –	Capa do livro #Fica Espanhol no RS	216
Figura 13 –	Memorando nº 16/2019 que institui a Frente Parlamentar “Fica Espanhol” para a fiscalização da oferta da língua espanhola no Rio Grande do Sul	236
Figura 14 –	Seção do site Fica Espanhol RS para indicação de implementação de oferta do ensino da língua espanhola	236

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Síntese dos elementos característicos da pesquisa.....	24
Quadro 2	– Documentos legais brasileiros e ensino de línguas (1931 a 2021)	46
Quadro 3	– Ações de diferentes instâncias em repúdio à MP nº 746	63
Quadro 4	– PLs apresentados à Câmara dos Deputados de 2008 até 2018	65
Quadro 5	– PLs apresentados à Câmara dos Deputados de 2008 até 2021	65
Quadro 6	– PLs apresentados ao Congresso Nacional de 2008 até 2021	66
Quadro 7	– Representações estaduais do Movimento Fica Espanhol que possuem redes sociais próprias	83
Quadro 8	– Associações de professores de língua espanhola em território brasileiro	85
Quadro 9	– Instituições de Ensino Superior com cursos que habilitam professores de Língua Espanhola no país	88
Quadro 10	– Síntese dos contextos do Ciclo de Políticas.....	95
Quadro 11	– Objetivos específicos, fontes de coleta/geração de dados e <i>corpus</i>	106
Quadro 12	– Páginas eletrônicas oficiais das Assembleias Legislativas dos estados brasileiros utilizadas para coleta de dados	107
Quadro 13	– Ausência ou existência de leis, PL's ou PEC's nos estados do Brasil com foco no ensino de espanhol, no recorte 2017	109
Quadro 14	– Leis, PL's/PEC's publicados no recorte no recorte 2017 a 2021, encontrados nas Assembleias Legislativas Estaduais	111
Quadro 15	– Caracterização dos entrevistados e das entrevistas.....	119
Quadro 16	– Roteiro entrevista semiestruturada.....	121
Quadro 17	– Caracterização dos participantes dos questionários.....	123
Quadro 18	– Perguntas do questionário eletrônico	123
Quadro 19	– Síntese das fontes de dados, macro categorias e subcategorias	128
Quadro 20	– Síntese macro categoria 1 - “Caracterização dos textos legais: determinações”.....	133
Quadro 21	– Síntese macro categoria 2 - “Caracterização dos textos legais: justificativas”	135
Quadro 22	– Síntese macro categoria 3 – “Caracterização da construção de políticas de inserção de espanhol nos estados dos entrevistados”	140

Quadro 23 – Síntese macro categoria 4 – “Caracterização do cenário atrelado ao ensino de espanhol nos estados dos entrevistados”	143
Quadro 25 – Síntese macro categoria 5 – “Caracterização do cenário atrelado ao ensino de espanhol nos estados dos respondentes dos questionários”	146
Quadro 26 – Síntese macro categoria 6 – “Caracterização da construção de políticas de espanhol nos estados dos respondentes aos questionários”	148
Quadro 27 – Síntese da interlocução entre os Contextos do Ciclo de Políticas e a construção das recentes políticas estaduais de inserção de espanhol	151
Quadro 28 – Recortes Subcategoria 11, Embasamentos legais/oficiais - Apagamento do ensino de espanhol.....	157
Quadro 29 – Recortes Subcategoria 19, Apagamento do ensino de espanhol como motivação para as políticas	157
Quadro 30 – Recortes Subcategoria 29, Ensino de espanhol na rede básica após lei 13.415.....	159
Quadro 31 – Recortes Subcategoria 30, Espanhol no ensino superior após lei 13.415.....	160
Quadro 32 – Recortes Subcategoria 10, Embasamentos legais/oficiais – Fomento ao ensino de espanhol	162
Quadro 33 – Recortes Subcategoria 16, Investimentos já realizados na área.....	163
Quadro 34 – Recortes Subcategoria 12, Adequações necessárias (ou não) para implementação da normativa	165
Quadro 35 – Recortes Subcategoria 20, Importância da garantia do ensino de espanhol	166
Quadro 36 – Recortes Subcategoria 9, Impactos da não oferta de espanhol	167
Quadro 37 – Recortes Subcategoria 13, Possíveis benefícios proporcionados pela oferta do ensino da língua espanhola	169
Quadro 38 – Recortes Subcategoria 15, Presença do ensino da língua espanhola em outros países e no Brasil	169
Quadro 39 – Recortes Subcategoria 14 (parcial) – Relevância da língua espanhola em âmbitos diversos.....	172
Quadro 40 – Recortes Subcategoria 14 (parcial), Relevância da língua espanhola em âmbitos diversos.....	173

Quadro 41 – Subcategoria 17, Características nacionais/estaduais que evidenciam a necessidade do desenvolvimento de políticas com foco no ensino de espanhol	175
Quadro 42 – Recortes Subcategoria 22, Expectativas do entrevistado ou dos grupos aos quais representa em relação à construção das políticas	177
Quadro 43 – Recortes Subcategoria 32, Expectativas do participante ou dos grupos aos quais representa em relação à construção das políticas	179
Quadro 44 – Recortes Subcategoria 21, Motivações para atuação do entrevistado	180
Quadro 45 – Recortes Subcategoria 18, Atores mencionados pelas políticas ou seus produtores	185
Quadro 46 – Recortes Subcategoria 24, Atores envolvidos	186
Quadro 47: Recortes Subcategoria 31 – Organização das representações do movimento Fica Espanhol.....	192
Quadro 48 – Recortes Subcategoria 23 (parcial), Ações desenvolvidas pelo entrevistado e/ou pelos demais atores.....	194
Quadro 49 – Recortes Subcategoria 33 (parcial), Ações desenvolvidas pelo participante e/ou pelos demais atores	201
Quadro 50 – Recortes Subcategoria 1, Caráter e contexto de oferta da língua espanhola.....	203
Quadro 51 – Recortes Subcategoria 2, Tipo de instituição.....	204
Quadro 52 – Recortes Subcategoria 3, Carga horária.....	205
Quadro 53 – Recortes Subcategoria 4, Horário	206
Quadro 54 – Recortes Subcategoria 5, Profissional habilitado.....	207
Quadro 55 – Recortes Subcategoria 6, Metodologia de Ensino	209
Quadro 56 – Recortes Subcategoria 7, Investimentos do estado	210
Quadro 57 – Recortes Subcategoria 8, Prazo para adequação e/ou cumprimento da normativa	210
Quadro 58 – Comparativo proposição apresentada e normativa promulgada (Pará e Paraíba)	212
Quadro 59 – Recortes Subcategoria 23 (parcial), Ações desenvolvidas pelo entrevistado e/ou pelos demais atores.....	213
Quadro 60 – Recortes Subcategoria 33 (parcial), Ações desenvolvidas pelo participante e/ou pelos demais atores	214

Quadro 61 – Recortes Subcategoria 27 (parcial), Ensino de espanhol na rede básica pelo olhar do entrevistado	218
Quadro 62 – Recortes Subcategoria 28, O espanhol no ensino superior pelo olhar do entrevistado	221
Quadro 63 – Recortes Subcategoria 27 (parcial), Ensino de espanhol na rede básica pelo olhar do entrevistado	224
Quadro 64 – Recortes Subcategoria 25 (parcial), Impactos das normativas promulgadas	227
Quadro 65 – Recortes Subcategoria 25 (parcial), Impactos das normativas promulgadas	231
Quadro 66 – Recortes Subcategoria 34 – Impactos da construção das políticas	233
Quadro 67 – Recortes Subcategoria 26, Estratégias de acompanhamento das legislações	234

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Acre
AL	Alagoas
AM	Amazonas
AP	Amapá
Art	Artigo
BA	Bahia
CE	Ceará
CEPE	Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos
DF	Distrito Federal
ELE/A	Espanhol como língua estrangeira/adicional
ES	Espírito Santo
GO	Goiás
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE/A	Língua estrangeira/adicional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MG	Minas Gerais
MP	Medida Provisória
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PB	Paraíba
PE	Pernambuco
PEC	Projeto de emenda à Constituição
PI	Piauí
PL	Projeto de Lei
PR	Paraná
PR	Paraná
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte

RO	Rondônia
RR	Roraima
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SE	Sergipe
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

1	PALAVRAS INICIAIS	19
2	DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÕES	27
3	RECONHECENDO ALGUNS PERCURSOS	45
3.1	MEMÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL (1931-2021)	46
3.2	O ESTADO DO PARANÁ: ALGUMAS INICIATIVAS.....	68
3.2.1	Inglês - Projeto Londrina Global, Londrina (PR).....	68
3.2.2	Espanhol – Plano Municipal de Educação, Cascavel (PR).....	71
4	MOVIMENTOS SOCIAIS, ASSOCIAÇÕES E INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO	75
4.1	O MOVIMENTO FICA ESPANHOL	76
4.2	ASSOCIAÇÕES DE PROFESSORES DE ESPANHOL	84
4.3	INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO	87
5	O CICLO DE POLÍTICAS COMO UMA ALTERNATIVA PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS	93
5.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS DO CICLO DE POLÍTICAS	93
5.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DE TRABALHOS REALIZADOS NA ÁREA.....	99
6	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	104
6.1	AS FONTES DE COLETA E/OU GERAÇÃO DE DADOS	105
6.1.1	Os Documentos Legislativos como Fontes de Coleta de Dados	106
6.1.2	As Entrevistas como Fontes de Geração de Dados	118
6.1.3	Os Questionários como Fontes de Geração de Dados	122
6.2	COMPROMETIMENTOS ÉTICOS CONSIDERADOS NA PESQUISA.....	124
6.3	ANÁLISE DE CONTEUDO	127
6.3.1	Exploração dos Documentos Legislativos.....	129
6.3.2	Exploração das Entrevistas e dos Questionários	137
7	O CICLO DE POLÍTICAS E A CONSTRUÇÃO DAS RECENTES	

	POLÍTICAS ESTADUAIS DE INSERÇÃO DE ESPANHOL (2017-2021): UMA POSSIBILIDADE DE INTERLOCUÇÃO	150
7.1	O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	155
7.1.1	A Influência da Historicidade das Políticas	156
7.1.1.1	Histórico de apagamento do ensino de espanhol – embasamentos legais e impactos	156
7.1.1.2	Histórico de fomento do ensino de espanhol: embasamentos legais e investimentos	161
7.1.2	A Influência da Relevância da Língua Espanhola	165
7.1.2.1	Ensino	165
7.1.2.2	Comunicação, demografia, política e economia	172
7.1.3	A Influência das Características Nacionais e Estaduais	176
7.1.4	A Influência dos Atores como Indivíduos e como Coletivo	176
7.2	O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO	182
7.2.1	Os Atores como Produtores ou Disseminadores das Políticas	184
7.2.2	O Processo de Produção e Tramitação das Políticas como Textos Legais... ..	193
7.2.3	A Composição das Políticas como Textos Legais	201
7.2.4	A Produção Textual para Disseminar as Políticas	213
7.3	O CONTEXTO DA PRÁTICA	217
7.3.1	Cenários, Particularidades e Retroalimentação dos Contextos	218
7.3.2	As Relações de Poder	223
7.4	O CONTEXTO DOS RESULTADOS E EFEITOS	226
7.4.1	Impactos Individuais e Coletivos	227
7.4.2	Políticas Gerando outras Políticas	230
7.5	O CONTEXTO DA ESTRATÉGIA POLÍTICA	234
7.5.1	A Fiscalização da Política	234
8	ENCAMINHAMENTOS FINAIS	238
	REFERÊNCIAS	244
	APÊNDICES	254
	APÊNDICE A – TCLE ASSINADO PELOS ENTREVISTADOS	255
	APÊNDICE B – TCLE ASSINADO PELOS PARTICIPANTES DOS	

QUESTIONÁRIOS	257
APÊNDICE C – SÍNTESES DAS MACRO CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS E RECORTES	259
APÊNDICE D – QUADROS SÍNTESES DOS DADOS COLETADOS/GERADOS	268

1 PALAVRAS INICIAIS

Considero importante iniciar este estudo, comentado como se deu o interesse por realizá-lo e por pesquisar a temática em pauta.

Primeiramente, destaco que tenho grande apreço pelo tema, já que possuo formação acadêmica na área de investigação e atuo profissionalmente em tal contexto (sou docente colaboradora dos cursos de Letras/Espanhol da Universidade Estadual de Londrina, da Universidade Estadual do Paraná e professora formadora do Curso de Letras/Espanhol à distância da Universidade Federal de Santa Maria).

Desde minha formação inicial a vontade de entender e de (re)pensar iniciativas de como o ensino de espanhol poderia se sustentar de modo mais contundente em nosso país era uma vontade latente para mim. Sempre questioneei as razões que, direta ou indiretamente, não promoviam o ensino desta língua em nossa nação apesar das diversas justificativas de cunho político, econômico, geográfico, cultural, entre outras que, a meu ver, legitimam e escancaram a necessidade da presença da língua espanhola em nossas escolas.

No entanto, a ideia de tratar a respeito do tema das políticas linguísticas educacionais com foco no espanhol surgiu de forma mais concreta durante o Mestrado em Estudos da Linguagem (UEL), finalizado em maio de 2018, no qual tive a oportunidade de realizar o trabalho “Políticas públicas e ensino de espanhol no Brasil: entre a instauração e a real implementação”. Neste estudo, com base nos referenciais analíticos da abordagem do Ciclo de Políticas, observei algumas problemáticas atreladas à Lei nº 11.161 e examinei sua concretização no curso de formação docente de Letras/Espanhol da Universidade Estadual de Londrina.

Na pesquisa mencionada pude constatar, entre outros aspectos, a inexistência em nossa nação, e naquele momento, de uma política concreta e eficaz em relação a tal ensino:

Ainda que alguns aspectos como, por exemplo, a proximidade com os países hispânicos; a crescente expansão do espanhol no mundo; o fato de que esta é a língua do MERCOSUL, entre outros pormenores apontem em direção a uma necessidade de estímulo do ensino do castelhano, as políticas até agora (não)implementadas não contribuíram para que este idioma fosse realmente inserido na nossa nação. Pertencemos a um cenário onde as evidências são renegadas e permanece um incentivo ao “monolinguismo crônico” [...] enquanto o mundo roga por uma consciência plurilíngua e cultural (BARRIOS, 2018, p. 146).

Conforme pude perceber em minha pesquisa de mestrado acima mencionada e como poderá ser visualizado no decorrer desta tese, nos últimos anos, principalmente após a

promulgação da MP 746 e da Lei nº 13.415 que, entre outras ações, revogaram a obrigatoriedade de oferta do espanhol na educação básica, algumas iniciativas visando a retomada de tal oferta passaram a evidenciar-se dentro e fora da esfera legislativa.

Entre estas atitudes, diversas cartas e manifestos foram elaborados por diferentes entidades da nação repudiando a sanção das normativas acima indicadas. No âmbito legal e a nível estadual, algumas iniciativas também começaram a ser colocadas em prática. Na Paraíba, por exemplo, a Lei Estadual nº 11.191 foi aprovada em 2018 e também garantiu, a partir de 2019, a oferta obrigatória de espanhol no ensino médio e facultativa no ensino fundamental, ambas de matrícula também facultativa pelo aluno. No Rio Grande do Sul, por meio da Emenda Constitucional nº 74 de 2018, o ensino de língua espanhola, de matrícula facultativa, voltou a ser obrigatório nas escolas públicas de ensino fundamental e médio. Do mesmo modo, o estado de Rondônia, com a Lei Estadual nº 1064 de 2018, passou a ter o espanhol como disciplina de oferta obrigatória no ensino médio. No campo municipal, medidas também foram/estão sendo criadas para incentivar o ensino da língua aqui focada. Em Apucarana, por exemplo, no norte do estado do Paraná, garantiu-se, com o apoio da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), na qual atuo, a inserção do espanhol na rede municipal, a partir de 2020, beneficiando mais de 9 mil alunos da pré-escola até o 5º ano¹. Além disso, houve a atuação das diversas entidades que, há anos, lutam pelo ensino da língua espanhola em nosso território, como as associações de professores e as universidades, por exemplo. De forma complementar, também houve a recente organização e articulação de um outro coletivo de sujeitos: o movimento *Fica Espanhol*.

Todas as ações aqui mencionadas, certamente, têm objetivos claros em comum: repudiar políticas de apagamento do ensino da língua espanhola em nossa nação e tentar, de modo concreto, assegurar o ensino deste idioma nas escolas da educação básica.

Diante deste contexto, observo e defendo a necessidade de uma maior reflexão a respeito da construção das políticas que visam garantir o ensino de línguas em nossa conjuntura, assim como sustento a relevância da exploração dos diferentes elementos que perpassam o processo de construção de tais iniciativas sem restringi-las ao papel do Estado, mas atentando-se também, ao que tange às influências a elas relacionadas, aos aspectos textuais, aos seus impactos, entre outros pontos que as envolvem.

Perante todo o exposto, a problemática central desta pesquisa se desenha da seguinte forma: *Sob um olhar diacrônico, quais são os percursos das recentes políticas locais de*

¹Disponível em: <<http://www.apucarana.pr.gov.br/site/apucarana-implanta-o-ensino-da-lingua-espanhola-nas-escolas-municipais/>>. Acesso em: 07 fev. 2020.

inserção de espanhol representadas por textos legais e como elas têm se construído no âmbito dos estados brasileiros após a promulgação da MP 746 e da Lei 13.415?

Neste sentido, tenho como objetivo geral nesta investigação *analisar, de modo diacrônico, os percursos e as perspectivas da construção das recentes políticas linguísticas educacionais no âmbito dos estados brasileiros, com foco no ensino de espanhol como língua estrangeira/adicional, no recorte 2017-2021.*

A escolha pelo termo “língua estrangeira/adicional” (LE/A) se justifica pelo entendimento de que “adicional” atende de forma mais adequada ao que esta pesquisa se propõe, sustentando-se na concepção de Lopô Ramos (2021, p. 252) que define que “[...] o conceito de língua adicional, longe de ser um “mero” acréscimo, implica respeito à língua do outro, a trocas culturais, podendo ser um significativo componente construtor de espaços interculturais com outras línguas e suas culturas”. No entanto, apesar de (re)conhecer que o vocábulo “adicional” está mais atrelado ao escopo deste estudo, grande parte dos documentos e dados aqui analisados valem-se do termo “língua estrangeira”. Portanto, optei por manter os dois conceitos para indicar o meu próprio posicionamento e também registrar os demais posicionamentos aqui explorados.

Para tanto, com o intuito de alcançar o objetivo geral definido e responder às perguntas de pesquisa apresentadas um pouco mais adiante, delimito os seguintes objetivos específicos: a) *Identificar as políticas estaduais de inserção do ensino da língua espanhola na educação básica representadas por textos legais, tramitadas ou promulgadas, no recorte 2017-2021;* b) *Analisar a construção das recentes políticas estaduais de inserção do ensino da língua espanhola na educação básica (2017-2021) e seus elementos preponderantes.*

Deste modo, as perguntas de pesquisa delimitadas são, respectivamente: a) *Quais são as políticas representadas por proposições legislativas, tramitadas e promulgadas no âmbito dos estados brasileiros, no recorte 2017-2021, com foco na inserção da língua espanhola na educação básica?* b) *Como tais políticas de inserção da língua espanhola na educação básica têm se construído e quais são seus elementos preponderantes?* No tocante, especificamente, à segunda pergunta de pesquisa, parte do caminho para elucidá-la será percorrido a partir de uma série de subperguntas que me auxiliaram na identificação dos mecanismos de construção das políticas investigadas.

O percurso metodológico traçado para este trabalho tem cunho qualitativo, interpretativista e se fundamenta, especialmente, na análise de conteúdo e na interlocução dos dados aos referenciais teórico-analíticos do Ciclo de Políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992).

No que cerne à abordagem qualitativa, me baseio nos fundamentos de Godoy (1995), Divan e Oliveira (2008), Lüdke e André (1986) e a vejo como uma metodologia adequada para a observação do mundo empírico ao qual objetivei explorar, tendo em vista que a finalidade deste tipo de pesquisa “[...] é documentar, em detalhes, os eventos diários e identificar o que esses eventos significam para os participantes e para as pessoas que presenciam os eventos” (DIVAN; OLIVEIRA, 2008, p. 189).

A escolha pelo interpretativismo se ancora diante da concepção de Saccol (2009) que defende que esta perspectiva “ênfatisa a importância dos significados subjetivos e sociopolíticos, assim como ações simbólicas na forma como as pessoas constroem e reconstróem sua própria realidade”. Neste sentido, aproveito este momento para aclarar que optei por escrever esse texto em primeira pessoa, pois me considero autora, (re)interpretadora e (re)construtora dos conhecimentos aqui compartilhados. Desse modo, corroboro com os argumentos de Saccol (2009, p. 263) ao defender que

a linguagem utilizada para escrever a pesquisa interpretativista pode ser distinta daquela utilizada nos estudos positivistas. Embora não obrigatório, é permitido o uso da primeira pessoa (eu analiso, eu concludo, nós analisamos, nós concludimos) até mesmo como uma forma de deixar clara a posição do pesquisador, reconhecendo as limitações do processo de pesquisa, que dependerá sempre de sua interpretação.

No tocante à análise de conteúdo, tenho como base as técnicas e fases propostas por Bardin (2004, 2011) que compreendem a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Para a autora em pauta, tal abordagem objetiva “[...] analisar o que foi dito em meio a uma investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo (BARDIN, 2011).

No que compete aos pressupostos teóricos-analíticos do Ciclo de Políticas, Mainardes (2006, p. 48) salienta que tal abordagem

constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e [...] permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

Tendo como base essas características metodológicas até então expostas e com o intuito de tentar responder às inquietações levantadas nesta investigação, são utilizadas como fontes de coleta de dados os documentos legislativos e como fontes de geração de dados a entrevista semiestruturada e o questionário online.

O arcabouço legislativo se situa em 12 estados do país nos quais, no recorte

delimitado, há leis promulgadas ou projetos em tramitação - Ceará, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina e São Paulo – se constitui de 18 textos legais de três tipos: 5 leis e 13 projetos (de leis e de emendas constitucionais).

As entrevistas foram realizadas junto a 13 sujeitos do Rio Grande do Sul e 1 da Paraíba e os questionários foram aplicados aos representantes deste mesmo coletivo nas diferentes unidades federativas do país (com exceção daquelas que não possuíam representação no momento de geração de dados – como Amapá - ou que já haviam sido contempladas por meio das entrevistas – RS e PB) e respondido por 3 participantes: São Paulo, Rio de Janeiro e Roraima.

A escolha por ter participantes do movimento Fica Espanhol se justifica por este ter se configurado como um coletivo impulsionador de uma das recentes políticas locais de espanhol analisadas na investigação (a Emenda Constitucional nº 74 promulgada no Rio Grande do Sul) e por possuir representações em outros estados do país², caracterizando-se como um movimento que, ainda que recente, tenta constituir-se como um movimento de amplitude nacional em prol da área abordada. No entanto, esclareço que tal escolha não tem a intenção de desestimar ou desprivilegiar as ações de outros grupos ou sujeitos que, ao longo da história, atuaram no contexto voltado para o ensino de espanhol em nosso território. Reconheço e estimo a atuação dos diversos atores na construção de políticas com foco na língua espanhola e trago o olhar do Movimento como uma possibilidade de observação dos cenários que, no momento de elaboração deste percurso investigativo, se constroem.

No que cerne à delimitação dos estados do Rio Grande do Sul e da Paraíba para a realização das entrevistas, explico que tal escolha se deu pelos seguintes motivos: a) estes são exemplos de estados nos quais já há normativas promulgadas em leis e, portanto, a partir dos olhares dos entrevistados, eu poderia aproximar-me aos mecanismos relacionados à construção de políticas que conseguiram transformar-se em normativas; b) no caso específico do RS, como um dos meus intuitos era trazer para este trabalho as perspectivas dos envolvidos com o movimento Fica Espanhol pelas razões já sinalizadas, optei por ter participantes deste estado por ter sido nele que o Fica Espanhol, como assim se conhece, ter tido sua origem; c) já a opção pela Paraíba foi motivada pelo fato deste estado ter sido o

²Em 2022, ano de finalização desta tese, o movimento possui representantes no Distrito Federal e em 25 estados do país (com exceção de Roraima e Amapá). No momento de coleta/geração de dados da pesquisa, o coletivo possuía representação no Distrito Federal e em 26 estados (com exceção do Amapá).

primeiro a apresentar uma proposição com foco no ensino de espanhol dentro do recorte delimitado para este estudo e por também possuir representação no coletivo em questão.

Deste modo, esta trajetória metodológica ilustra o título escolhido para este trabalho: “A CONSTRUÇÃO DAS RECENTES POLÍTICAS ESTADUAIS DE INSERÇÃO DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2017-2021): PERCURSOS E PERSPECTIVAS” já que entendo que, diante dos dados/gerados coletados a partir das fontes de dados delimitadas, pude obter uma visão diacrônica dos *percursos* trilhados pelas políticas aqui enfocadas, assim como trazer algumas *perspectivas* dos mecanismos de sua construção a partir das informações evidenciadas nos próprios textos legais e compartilhadas pelos meus participantes envolvidos com o movimento Fica Espanhol.

A fim de promover uma explanação geral e contextualizadora das características desta investigação, apresento o quadro a seguir que sintetiza algumas informações relevantes:

Quadro 1: Síntese dos elementos característicos da pesquisa.

PROBLEMÁTICA CENTRAL	Sob um olhar diacrônico, quais são os percursos das recentes políticas estaduais de inserção de espanhol representadas por textos legais e como elas têm se construído no âmbito dos estados brasileiros após a promulgação da MP 746 e da Lei 13.415?	
OBJETIVO GERAL	Analisar, de modo diacrônico, os percursos e as perspectivas da construção das recentes políticas linguísticas educacionais no âmbito dos estados brasileiros, com foco no ensino de espanhol como língua estrangeira/adicional, no recorte 2017-2021.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar as políticas estaduais de inserção do ensino da língua espanhola na educação básica representadas por textos legais, tramitadas ou promulgadas, no recorte 2017-2021	Analisar a construção das recentes políticas estaduais de inserção do ensino da língua espanhola na educação básica (2017-2021) e seus elementos preponderantes.
PERGUNTAS DE PESQUISA	Quais são as políticas representadas por proposições legislativas, tramitadas e promulgadas no âmbito dos estados brasileiros, no recorte 2017-2021, com foco na inserção da língua espanhola na educação básica?	Como tais políticas de inserção da língua espanhola na educação básica têm se construído e quais são seus elementos preponderantes?
METODOLOGIA	Estudo de cunho interpretativista e qualitativo, com foco na análise de conteúdo (BARDIN, 2004, 2011) e na interlocução do corpus ao Ciclo de Políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992)	
FONTES DE COLETA/GERAÇÃO DE DADOS	Documentos legislativos, entrevistas semiestruturadas e questionários eletrônicos.	
CORPUS	18 Documentos legislativos ³ (leis, projetos de lei e projetos de emenda à constituição propostos no recorte 2017-2021) e tramitados em 12 estados do país: Ceará, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina e São Paulo. 14 Entrevistas semiestruturadas com envolvidos nas ações do movimento “Fica Espanhol” em dois estados nos quais há leis estaduais vigentes com foco no ensino de espanhol (Rio Grande do Sul e Paraíba). 3 Questionários eletrônicos respondidos pelos representantes do movimento Fica Espanhol de São Paulo, Rio de Janeiro e Roraima ⁴ .	

Fonte: a autora.

³O termo “documentos legislativos” usado neste estudo se ancora na definição de Torres e Almeida (2013, p. 3) que estabelecem que “a documentação legislativa [...] representa o conjunto de documentos gerados durante o processo legislativo, compreendendo as proposições legislativas e as normas jurídicas propriamente ditas”.

⁴No momento de geração de dados do estudo, somente o Amapá não possuía representação.

Para atender os propósitos deste estudo, os capítulos que constroem essa tese tem início com esta seção na qual contextualizo o trabalho e apresento os aspectos que o norteiam, como suas justificativas, a problemática central, os objetivos gerais e específicos, as perguntas de pesquisa e a estrutura do trabalho. Em seguida, no capítulo 2, “DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÕES”, para proporcionar ao leitor uma maior aproximação às políticas que analiso ao longo do percurso, apresento definições e contextualizações que percorrem o campo das políticas educacionais e linguísticas, discutindo seus papéis e importâncias, assim como expondo seus desdobramentos. Com o intuito de elucidar como tais políticas podem estar atreladas à área de línguas LE/A, especialmente da língua espanhola, no capítulo 3, “RECONHECENDO ALGUNS PERCURSOS”, a partir de uma retomada teórica e histórica, exponho um panorama das políticas linguísticas educacionais nacionais com foco no ensino de LE/A (especialmente do espanhol), representadas por normativas promulgadas no recorte 1931-2021. De forma complementar, para ilustrar as políticas em um âmbito mais micro e atrelado à região na qual resido e atuo como docente da área, me detenho à exemplificação de políticas linguísticas educacionais com foco no ensino de línguas LE/A no estado do Paraná. Considerando que, neste estudo, defendo que estas políticas, seja no âmbito nacional, estadual ou municipal, não se constroem somente diante do papel do poder público, mas sim a partir da articulação de diferentes atores e ações, registro no capítulo 4, “MOVIMENTOS SOCIAIS, ASSOCIAÇÕES E INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO”, a importância dos movimentos sociais, das associações de professores e das universidades no desenvolvimento de políticas com foco no ensino de língua espanhola. Ademais, aproveito para contextualizar a organização inicial do Movimento Fica Espanhol, coletivo que se caracteriza como o ponto de ancoragem entre os participantes selecionados para este estudo. Em seguida, no capítulo 5, “O CICLO DE POLÍTICAS COMO UMA ALTERNATIVA PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS”, discuto os preceitos de um possível referencial teórico-analítico para a análise de políticas linguísticas educacionais, o Ciclo de Políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992), trazendo a caracterização dos pressupostos que percorrem este Ciclo e indicando teses e dissertações já publicadas na área que o utilizaram. Para esmiuçar o caminho percorrido nesta pesquisa para o uso do referencial teórico-analítico em pauta e das demais características atreladas à metodologia desta investigação, no capítulo 6, “TRAJETÓRIA METODOLÓGICA”, detalho todo o percurso metodológico pelo qual transitei, caracterizando as bases qualitativas que sustentam este trabalho, apresentando como se deu meu contato com as fontes de coleta e geração de dados escolhidas, indicando os

comprometimentos éticos ponderados no decorrer da pesquisa, assim como detalhando e ilustrando a análise de conteúdo (BARDIN, 2004, 2011) que compreende o escopo deste trabalho. Me encaminhando para a finalização do texto, no capítulo 7, “O CICLO DE POLÍTICAS E A CONSTRUÇÃO DAS RECENTES POLÍTICAS ESTADUAIS DE INSERÇÃO DE ESPANHOL (2017-2021): UMA POSSIBILIDADE DE INTERLOCUÇÃO”, realizo a interpretação/análise dos recortes categorizados na análise de conteúdo anteriormente detalhada e efetivo sua associação ao Ciclo de Políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992). Esta articulação se dá a partir da compreensão das particularidades de cada um dos Contextos que o compõem e se direciona por meio de uma série de subperguntas de pesquisa. Finalmente, no capítulo 8, “ENCAMINHAMENTOS FINAIS”, retomo as principais discussões e contribuições da investigação, assim como indico a possível superação de suas lacunas diante da sugestão de estudos futuros.

2 DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÕES

Conforme será abordado no decorrer desta tese, entendo as políticas investigadas neste trabalho como “políticas linguísticas educacionais”, tendo em vista sua característica de intervir tanto no que tange à língua, quanto à educação. Dessa forma, para situar o meu trabalho e proporcionar ao leitor uma maior contextualização a respeito das políticas que analiso ao longo do percurso, neste capítulo apresento definições que percorrem o campo das políticas educacionais e das políticas linguísticas, discuto seus papéis e importâncias, assim como exponho seus desdobramentos.

Me parece relevante iniciar esta subseção salientando que concebo as políticas educacionais como algo flexível, atrelado a um contexto, a um período histórico e a diversos movimentos (sejam eles de cunho social, político, econômico ou outros). Desse modo, as definições que aqui serão apresentadas correspondem às visões de determinados autores, mas sempre considerando esse caráter não estático do conceito.

Para alguns teóricos, como Oliveira (2010), Saviani (2008) e Vieira (2007), por exemplo, a política educacional está estreitamente relacionada às ideias, decisões e ações dos poderes públicos. Sob esta perspectiva, o primeiro define que as

[...] políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem. Tais decisões envolvem questões como: construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, etc (OLIVEIRA, 2010).

Do mesmo modo, ao também definir o termo e discuti-lo considerando o âmbito brasileiro, Saviani (2008, p. 7) destaca que

A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Tratar, pois, dos limites e perspectivas da política educacional brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro.

Dessa forma, uma política educacional não se restringe somente a leis ou determinações legislativas, mas pode estar relacionada a diversos elementos do contexto escolar, desde força de trabalho, estrutura física, organização curricular, entre outros. Além disso, considerando a estreita relação entre elas e as ações do Poder Público, para analisá-las dentro de um determinado contexto, como o brasileiro, por exemplo, se faz necessário

analisar também as ideias levantadas e as medidas educacionais tomadas pelo Estado de tal contexto.

Nesse sentido, Vieira (2007, p. 56) complementa que

[...] quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de ideias e de ações. E, sobretudo, de ações governamentais [...]. As políticas educacionais [...] expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico. Dizem respeito a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras.

O autor (2007, p. 20) ainda defende que tais políticas contribuem tanto para reproduzir uma ordem estabelecida, quanto para transformá-la e se caracterizam como “uma estratégia de governo que normalmente se compõe de planos, de projetos, de programas e de documentos variados”.

Como citado pelo estudioso, as políticas educacionais correspondem a períodos particulares da história (embora, a meu ver, também possam causar impactos longos, que ultrapassam os limites de um dado recorte histórico) e, ainda que, em um primeiro momento, se associem a áreas específicas do cenário educativo (como o ensino infantil, básico ou superior), posteriormente podem dar origem a outras políticas. Compartilhando esse ponto de vista a respeito dos possíveis “desdobramentos” que envolvem uma política educacional, Silva (2014, p. 50) expõe que

Essas políticas, de modo implícito ou explícito, figuram em documentos oficiais, repercutindo nas ações da rede de ensino brasileira e desdobrando-se em programas, projetos, diretrizes, planos, que se constituem em normas para referenciar e, frequentemente, dirigir políticas das secretarias de educação, órgãos intermediários e subsecretarias, até chegar às escolas, professores, pais. Para isso, a rede de ensino se serve de circulares, ofícios, memorandos, cursos de formação, orientações, etc.

Dessa forma, ainda que as políticas educacionais não estejam restritas à legislação, é por meio dela e de demais direcionamentos normativos (documentos oficiais, ofícios, etc.) que elas se validam, se tornam possíveis (ou impossíveis) nos espaços com os quais se relacionam e “chegam aos ouvidos” dos envolvidos.

Diante deste contexto, corroboro com Azevedo (2004, p. 59) ao pensar que “[...] não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias como projeto ou modelo educativo que se tenta por ação [...]”. É principalmente (mas não unicamente) na escola e na sala de aula que as políticas educacionais

ecoam, se efetivam (ou não) e provocam impactos, pois são nesses lugares que se fazem mais latentes as questões relacionadas, por exemplo, ao ensino e à aprendizagem, aos estudantes, aos recursos didáticos e aos profissionais da educação.

Ainda que alguns autores relacionem o desenvolvimento destas políticas às idealizações e ações do Poder Público, não é somente a ele que elas se associam. De acordo com Souza (2016, p. 77)

A discussão sobre as políticas educacionais e os conflitos subjacentes oportuniza e amplia as condições de se avaliar a ação, os produtos e os impactos das políticas educacionais e, especialmente, de se reconhecer que isto tudo tem uma intimidade marcante com a luta pelo poder. Este procedimento insere-se em um campo mais amplo, o qual demanda uma profunda análise da ação governamental em dada área e, para além disso, as relações que se estabelecem entre a ação pública e as demandas sociais, pois o Estado se relaciona/responde à pressão ou à ausência de pressão social. Em outras palavras, o Estado, via de regra, reage às pressões sociais, seja atendendo-as, negociando-as, repelindo-as, absorvendo-as mesmo que parcialmente, etc., mas (re)age em acordo com tais pressões, e isto lhe dá sentido.

Para o autor, a demanda e a pressão social aparecem como protagonistas também na idealização de possíveis políticas educacionais, já que, de modo geral, o Estado responde/reage a esses movimentos de modo a considerar (ou não) suas necessidades e solicitações. Neste sentido e como poderá ser vislumbrado no capítulo 7, vejo que não só o Poder Público, mas também outros atores da sociedade podem impactar no âmbito da política educacional, como: movimentos sociais, associações, alunos, professores, pais, entre outros. Além disso, estes atores também podem, em um segundo momento, ser impactados pelas iniciativas implementadas.

Em conformidade com este pensamento, Oliveira (2019, p. 11) exemplifica que

Pais, alunos, professores, gestores, profissionais da educação, agentes públicos de saúde, assistentes sociais e membros da comunidade são alguns dos sujeitos que emergem como partes interessadas nesse processo. As interações que ocorrem nesses espaços, em âmbito local e territorial, revelam embates, correlações de força, estratégias de cooperação e/ou rupturas que explicam como esses sujeitos se articulam, como agem e tomam decisões.

Compartilhando deste mesmo prisma, Ball et al. (2012) elucida que estes atores podem influenciar não só na elaboração das políticas educacionais, como também em todo o seu processo de implementação, reinterpretando suas definições ou até mesmo recriando-as. Esta conjuntura indica que, como será debatido na análise/interpretação das políticas investigadas neste trabalho, a política não se encerra na promulgação do texto legal já que, segundo Oliveira (2019, p. 12), ela vai além daquelas praticadas apenas pelos políticos que

estão inseridos nos círculos de poder e são transitadas por atores que estão dentro da escola e na comunidade escolar.

Esses diversos movimentos que envolvem o cenário das políticas educacionais podem acarretar em questões como a integração internacional e o fortalecimento de controle democrático do Estado. Sob esta ótica, Fávero; Horta e Frigotto (1992, p. 6) argumentam que

Definir políticas educacionais a partir dos desafios da sociedade brasileira hoje supõe enfrentar a análise da natureza, alcance e impactos da revolução científico-tecnológica sobre a sociedade em seu conjunto e, sobretudo, a delimitação da esfera pública do Estado. Duas questões emergem aqui como fundamentais: externamente, a integração internacional, inevitável e necessária que pode ser feita sob forma subordinada ou de forma soberana e democrática; e, internamente, o fortalecimento dos espaços de participação e controle democrático do Estado.

Deste modo, a política educacional pode se evidenciar não “só” como um elemento interno, que afeta o próprio contexto no qual ela foi idealizada e produzida, mas também como algo que pode impactar (e ser impactada) externamente, a partir de fatores que se relacionam a questões internacionais.

Diante deste contexto, além do Poder Público e de diferentes atores da sociedade, há outro “elemento” que poderia ser considerado um protagonista ou, as vezes, um coadjuvante na trama da política educacional: os organismos internacionais. A modo de exemplificação, ao pensar no contexto brasileiro, Libâneo (2016, p. 43) expõe que:

Os organismos internacionais que mais atuam no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação, são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

Ainda dentro deste mesmo prisma, Libâneo (2016, p. 40 – 41) também salienta que

No âmbito das políticas oficiais, a pesquisa tem mostrado que as políticas educacionais aplicadas à escola nas últimas décadas têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos.

Conforme argumentado pelo autor, a idealização da política educacional no país sofre a interferência de diferentes organismos internacionais de modo que tal impacto atinja o nosso contexto educacional de diversos modos: alterando a concepção de escola, a formulação dos currículos, a valorização/desvalorização de determinados conhecimentos, etc.

Para exemplificar um tipo de influência internacional no desenvolvimento de políticas educacionais em nosso país e na possível valorização de determinados conhecimentos (neste caso, do espanhol), se poderia pensar no Mercosul. Diante da criação deste acordo, criou-se também, em 1991, o setor Educacional do Mercosul que, “através da negociação de políticas públicas e da elaboração e implementação de programas e projetos conjuntos [...] busca a integração e o desenvolvimento da educação em toda a região do Mercosul e países associados” (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2022). A partir da efetivação do acordo e do setor em pauta, foram desenvolvidos alguns programas e projetos que atendem aos objetivos delimitados nos planos operativos, sendo que, alguns deles estão atrelados à educação e ao ensino de português e espanhol nos países integrantes, como o Programa de Intercâmbio Acadêmico de Português e Espanhol⁵. Apesar deste bloco econômico não constituir-se totalmente como um organismo “internacional”, tendo em vista que é integrado também pelo Brasil, caracteriza-se como um grupo intergovenamental no qual suas ações são dependentes do diálogo entre o nosso país e todos os demais que o compõe.

Além de se configurar como ideias e ações que estão atreladas a diversos elementos do contexto educacional, a política educacional também é um campo de estudo. De acordo com Bell e Stevenson (2006) apud Ball e Mainardes (2011, p.11)

Os estudos de política educacional tendem a tomar uma das três formas: a) o desenvolvimento de modelos analíticos através dos quais as políticas podem ser analisadas e interpretadas; b) a análise de um conjunto de questões relacionadas às políticas; e c) a análise crítica de políticas específicas.

Ampliando essa questão no que tange aos estudos atrelados à temática, Souza (2014) realizou um levantamento a respeito dos trabalhos acadêmicos da área e observou que os principais temas são: a constituição da agenda política; a relação público e privado na educação; a avaliação educacional; o direito à educação; o financiamento da educação; a gestão escolar ou educacional (Municipalização; Sistemas de ensino; gestão democrática: eleições; conselhos; projetos e práticas; etc.); a história da política (ou dos políticos) da educação; a legislação educacional; o levantamentos da produção acadêmica; o planejamento (escolar ou educacional) (PNE; PDE; planejamento participativo; etc.); as políticas ou

⁵“O objetivo geral do Programa reside em fomentar a associação institucional universitária, para estimular o intercâmbio de estudantes e docentes da educação superior de programas de ensino de língua, português e espanhol, como segunda língua. O programa consiste em projetos de associação institucional universitária nas especialidades de Letras, Português e Espanhol, exclusivamente para a graduação, a fim de fomentar o intercâmbio e estimular a aproximação das estruturas curriculares, inclusive a equivalência e o reconhecimento mútuo de créditos obtidos nas instituições participantes” (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2022).

programas específicos (Bolsa família; formação de professores; etc.); as políticas para etapas ou modalidades de ensino; as reflexões teóricas em políticas educacionais; as reformas educacionais; o trabalho docente.

Ainda para a autora (2016, p. 86)

Essas questões todas nos provocam a estudar as políticas educacionais, com o intuito de conhecer e mostrar como são operadas as relações entre o Estado e a Sociedade na luta pelo reconhecimento da educação como direito, nos desafios da sua oferta e organização e nos conflitos decorrentes da busca por qualidade.

Considerando todo o processo que envolve uma política educacional, assim como as relações comentadas pela autora e, especialmente, a questão da “busca pela qualidade”, vejo a necessidade de que tais políticas também sejam constantemente (re)avaliadas. Nesse mesmo sentido, Ball e Mainardes (2011, p.11) elucidam que

No Brasil, a pesquisa sobre políticas educacionais vem se configurando como um campo distinto de investigação e em permanente busca de consolidação. Nos últimos anos, pôde-se observar um aumento significativo de pesquisas, publicações, grupos de pesquisa, linhas de pesquisa em programas de pós-graduação e eventos específicos sobre políticas sociais e educacionais. Apesar desse cenário promissor, diversos pesquisadores do campo das políticas destacam a necessidade de empregar referenciais analíticos mais consistentes, bem como de ampliar a interlocução com a literatura internacional, bastante vasta e com uma variedade de perspectivas teórico-metodológicas.

Ampliando esta visão no que compete ao estabelecimento de referenciais analíticos, diretrizes e outros tipos de orientações relacionadas à avaliação de uma política educacional, Souza (2009, p. 17), observa que

A temática da avaliação de políticas educacionais está presente nos grandes debates educacionais, trazendo à tona a questão da avaliação enquanto estratégia política para fomentar experiências emancipatórias, mediante a participação de diferentes sujeitos sociais.

Diante deste contexto, o Ciclo de Políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992) configura-se, no cenário atual, como um referencial analítico bastante utilizado. Sobre este tema, discorro com mais detalhes no capítulo 5.

No concernente às discussões e conceituações de políticas linguísticas, considero importante fazer uma ressalva em relação ao termo utilizado para designar ao que aqui trato como “política linguística”. De acordo com Ribeiro da Silva (2013), ainda não há um grande consenso entre os teóricos da área a respeito da terminologia mencionada. Neste contexto, o

pesquisador adverte que as expressões "Planejamento Linguístico", "Política Linguística", "Engenharia Linguística" e "Tratamento Linguístico" são algumas das mais usadas por estudiosos que se dedicam à área, em alguns momentos como "sinônimos" e, em outros, como elementos distintos e/ou complementares. Deste modo, como nesta subseção me proponho a trazer os diferentes olhares dos pesquisadores sobre o conceito em questão, algumas são as expressões utilizadas para abordá-la (de acordo com a denominação escolhida pelos próprios autores aqui mencionados). No entanto, esclareço que optei utilizar a expressão "política linguística" para dar título a esta subseção, pois, de acordo com Ribeiro da Silva (2013), ainda que também se observe na literatura brasileira da área uma certa inconstância terminológica, essa é a expressão mais utilizada para designar o processo em sua totalidade: a política e o planejamento linguístico.

No que tange ao estabelecimento de definições e caracterizações a respeito da política linguística, alguns são os pesquisadores que o fazem. Calvet (2007, p. 11), por exemplo, estabelece que o conceito se refere à "determinação das grandes decisões referentes às relações entre a língua e as sociedades" e Maher (2013, p. 199) descreve que está relacionado "a objetivos e intervenções que visam afetar, de uma maneira ou de outra, os modos como as línguas se constituem [...] ou os modos como elas são utilizadas ou, ainda, transmitidas".

Acompanhando este panorama, Spolsky (2016) explana que

Em uma reflexão mais recente sobre a natureza do campo, sugeriu-se que a Política Linguística tem três componentes inter-relacionados, mas independentes: as reais práticas linguísticas dos membros da comunidade, as crenças daqueles membros sobre a língua e os esforços de alguns membros para mudar as práticas e as crenças existentes. Também foi proposto que em cada domínio e em cada subcomunidade (governamental, de negócios, educacional, religiosa, familiar) é possível encontrar um conjunto de práticas e crenças complexo mais organizado e alguns indivíduos (gestores) que desejam modificar o comportamento linguístico e as crenças de outros.

Considerando estes componentes sinalizados por Spolsky e relacionando-os à uma comunidade de fronteira Brasil - Paraguai, por exemplo, se poderia pensar nas seguintes questões:

- Possíveis reais práticas linguísticas dos membros da comunidade: uso do português e da língua espanhola como veículos de comunicação em contextos fronteiriços no território brasileiro;
- Possíveis crenças dos membros sobre a língua: o português é a língua "padrão", "oficial", a que deve ser ensinada nas escolas e utilizada como meio de

comunicação *versus* a necessidade de se considerar as demais línguas utilizadas no país como meio de comunicação;

- Esforços para mudar as práticas e as crenças: uso de uma língua em detrimento de outra, uso do portunhol, desenvolvimento de políticas linguísticas com foco na valorização dos dois idiomas em questão ou na depreciação de um deles, etc.

Neste cenário, as políticas surgiriam como medidas que envolvem determinadas mudanças, seja das práticas ou das crenças existentes. Ampliando esta perspectiva, Calvet estabelece uma distinção entre o que denomina políticas “in vivo” e “in vitro”. Para o pesquisador, a primeira delas se refere “ao modo como as pessoas resolvem os problemas de comunicação com que se confrontam cotidianamente” (CALVET, 2007, p. 69-70). Já, a segunda estaria atrelada à solução de problemas e à determinadas proposições feitas pelos que estão no poder:

[...] em seus laboratórios, linguistas analisam as situações e as línguas, as descrevem, levantam hipóteses sobre o futuro das situações linguísticas, propostas para solucionar os problemas e, em seguida, os políticos estudam essas hipóteses e propostas, fazem escolhas, as aplicam (CALVET, 2007, p. 70).

Neste quadro exposto pelo autor, as políticas “in vivo” seriam aquelas planejadas e concretizadas no seio da própria comunidade, ou seja, no contexto real no qual a língua está inserida. Já as políticas “in vitro” seriam aquelas que geralmente surgem como algo “impositivo”, que partem de “cima para baixo” e que podem não corresponder aos reais anseios e às concretas necessidades e características da sociedade.

Ainda para Calvet (2007, p. 21) qualquer grupo pode se responsabilizar pela elaboração de uma política linguística, mas somente o Estado teria o poder e os meios de realmente implementá-la. Diante deste argumento, o teórico enfatiza que, na maioria das vezes, as políticas linguísticas acabam sendo empreendimentos dos próprios Estados e não de outros atores da sociedade:

É por isso que, sem excluir a possibilidade de políticas linguísticas que transcendam as fronteiras [...] nem a política linguística pertinente às entidades menores que o Estado [...] devemos admitir que, na maior parte dos casos, as políticas linguísticas são iniciativa do Estado ou de uma entidade que disponha no seio do Estado de certa autonomia política (CALVET, 2007, p. 21).

Se contrapondo, em certa medida, a esse ponto de vista, Maher (2013, p. 120) justifica que

Políticas linguísticas podem também ser arquitetadas e colocadas em ação localmente: uma escola ou uma família, por exemplo, podem estabelecer - e colocar em prática - planos para alterar uma certa situação (sócio) linguística [...].

Sob a mesma perspectiva, Garcez e Schulz (2016, p. 2) argumentam que

onde há gente, há grupos de pessoas que falam línguas. Em cada um desses grupos, há decisões, tácitas ou explícitas, sobre como proceder, sobre o que é aceitável ou não, e por aí afora. Vamos chamar essas escolhas – assim como as discussões que levam até elas e as ações que delas resultam – de políticas.

Neste prisma e ainda de acordo com os autores, os indivíduos estariam (re)produzindo políticas linguísticas internas em diversos momentos da vida, em pequenos ou grandes grupos: ao fazerem a opção de qual língua irão ensinar para os seus filhos, ao corrigirem determinada questão de linguagem utilizada por outro falante, ao reconhecer determinada literatura como “boa” / “ruim”, etc.

Nesta conjuntura, ao se ter em conta que não só o Estado, mas também outros atores podem ser responsáveis pela implementação de políticas linguísticas, é possível estabelecer uma relação entre dois polos caracterizados por Orlandi (2002, p. 95). Para a pesquisadora, as políticas linguísticas poderiam se situar: no polo de uma política “explícita, planejada, assumida claramente como organizacional” e no polo de uma ação “menos evidente, mais implícita”. Nessas duas caracterizações, nem sempre as políticas “de cima para baixo”, geralmente materializadas em leis, seriam necessariamente as explícitas e nem sempre as de “baixo para cima” seriam as “implícitas”. Dentro desta mesma perspectiva, assim como no caso das políticas educacionais, ainda que as políticas linguísticas geralmente estejam atreladas às determinações legais, elas não estão restritas a esse tipo de ação.

No que se refere à documentação legal, Cristofoli (2010, p. 53), exemplifica que existem várias legislações linguísticas que correspondem a diferentes tipos de intervenção, como “[...] aquelas que tratam do uso que as pessoas fazem das línguas, indicam qual língua deve ser falada em dada situação, [...] fixam a língua nacional de um país ou as línguas de trabalho de uma organização, por exemplo”. Ainda com base na pesquisadora, muito antes de assim serem designadas, tais práticas intervencionistas, com foco nas línguas, existem na sociedade na história das civilizações desde os seus tempos mais remotos.

De modo complementar Recuero (2014, p. 295) elucida que: “[...] a escolha, o silenciamento ou a imposição de ‘que língua falar, quando falar ou não falar e como falar’ são algumas entre as práticas sociais normatizadas de forma mais ou menos explícita, eminentemente, pelo que designamos ‘Políticas Linguísticas’”.

Dentro desta ótica e conforme poderá ser (re)conhecido no capítulo 3, a política linguística pode interferir no “status” de um determinado idioma, de forma positiva ou negativa, valorizando-o ou desvalorizando-o. Esse tipo de movimento pode provocar certa repercussão, principalmente nos grupos atingidos. A respeito deste aspecto, Rajagopalan (2013, p. 19) salienta a importância de não limitar a política linguística a possíveis reações destes grupos impactados e de observá-la a partir de um prisma mais amplo:

Muitas vezes, tenho a impressão de que, quando as pessoas se referem à política linguística, elas querem dizer algo como ‘militância linguística’ em prol de línguas na beira de extinção, línguas ou variedades que são objetos de discriminação ou descaso etc., [...]. Sem sombra de dúvida, a militância faz parte daquilo que chamamos de política linguística; mas é importante frisar que ela faz apenas uma pequena parte, ainda que vital. O campo de política linguística encobre muito mais do que a militância linguística.

Vale destacar que, assim como a autora, considero importante o movimento em prol de línguas discriminadas já que vejo a língua como um dos aspectos representativos de um povo e, a tentativa de silenciá-la, a meu ver, se configura como uma tentativa de silenciar a toda uma comunidade. Nesta conjuntura, entendo a política linguística como uma via de mão dupla: como aquela que tenta, a partir de suas ações, “impulsionar” a conservação/valorização de um determinado idioma ou variedade ou aquela que impulsiona a sua decadência/desvalorização.

Sob este mesmo panorama, Maher (2013, p. 120-121) argumenta que

Políticas linguísticas muito raramente têm como objetivo principal a manipulação, pura e simples, de uma dada situação (sócio)linguística: o que se almeja, quase sempre, é a manipulação das identidades dos falantes de uma dada língua, seja no sentido de enaltece-las ou de denegri-las [...] Decorre daí que o estabelecimento de políticas linguísticas não são nunca processos neutros, apolíticos ou isentos de conflito: há que se considerar sempre as relações de tensão que se traduzem no dilema entre, por um lado, a necessidade de promover a língua de falantes de maior prestígio, de forma a assegurar o direito às vantagens sociais e econômicas que isso pode acarretar e, por outro, assegurar a alteridade dos falantes de línguas desprestigiadas.

A modo de exemplificação, já tivemos no contexto brasileiro a implementação de algumas políticas linguísticas que poderiam caracterizar essas duas direções: a que impulsiona a conservação/valorização de um determinado idioma e/ou determinada variedade e a que impulsiona sua decadência/desvalorização:

- Lei 10.436/2002: reconheceu como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados;

- Lei nº 145, de 11/12/2002: decretou a co-oficialização das Línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa, à Língua Portuguesa, no município de São Gabriel da Cachoeira (Amazonas);
- Lei nº 13.178, de 10/06/2009: declarou integrante do patrimônio histórico e cultural do Estado do Rio Grande do Sul o dialeto Talian;
- Lei Estadual nº 14.951/2009, de 11/11/2009: declarou integrante do patrimônio histórico e cultural do Estado de Santa Catarina o dialeto “Talian”;
- Lei nº 14.061, de 23/07/2012: declarou integrante do patrimônio histórico e cultural do Estado do Rio Grande do Sul a “Língua Hunsrik”;
- Lei 0084 de 2017: trata da cooficialização da língua yanomami como status de uso e prática reconhecidos juntamente com outras línguas indígenas e língua portuguesa no âmbito do município de São Gabriel da Cachoeira e dá outras providências;
- Lei 11.161/2005: determinou de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa pelo aluno o ensino da língua espanhola nos currículos plenos do Ensino Médio;
- MP 746, de 2026: entre outras medidas, instituiu a oferta obrigatória de uma única língua estrangeira/adicional nas escolas (o inglês), ao invés de duas como vinha sido feito anteriormente a partir dos direcionamentos da LDB de 1996 e da Lei nº 11.161;
- Lei nº 13.415, de 16/02/2017: reiterou o já determinado pela MP 746, ou seja, instituiu a oferta obrigatória de uma única língua estrangeira/adicional nas escolas (o inglês), ao invés de duas como vinha sido feito anteriormente a partir dos direcionamentos da LDB de 1996 e da Lei nº 11.161.

Como poderá ser melhor visualizado no capítulo 3, as três últimas políticas perpassam pela valorização e/ou desvalorização da língua espanhola diante da garantia ou não de seu ensino nas instituições escolares. Este tipo de política linguística que, ademais de tratar sobre a língua também abrange o campo educacional pode ser compreendido como uma *política linguística educacional*. Johnson (2013, p. 54, tradução nossa) define tal conceito como “políticas oficiais e não oficiais que são criadas através de várias camadas e contextos institucionais (de organizações nacionais para salas de aula) que impactam no uso da língua nas salas e escolas⁶”. Diante do exposto e tendo em vista que o objetivo desta investigação é analisar a construção das recentes políticas estaduais de inserção de espanhol na rede básica, o conceito de “política linguística educacional” é o que se circunscreve ao escopo deste estudo.

⁶Citação original: “the official and unofficial policies that are created across multiple layers and institutional contexts (from national organizations to classrooms) that impact language use in classrooms and schools”.

No entanto, ainda que este seja o meu objeto de estudo e que o campo da política linguística possa, às vezes, parecer estar bastante atrelado à educação formal em nosso país (em virtude, principalmente, das legislações que aqui são idealizadas e implementadas), a sua alçada pode ser realmente vasta e abranger contextos que transcendem os muros das instituições escolares.

Nesse sentido, Rocha (2016, p. 304) aponta que “o nicho de pesquisa em políticas linguísticas [...] é bastante vasto, abrangendo diversas áreas, desde a escolha do idioma nacional, até mudanças na forma de uma língua”. Essas áreas diversas mencionadas pelo autor podem compreender também diferentes cenários: o de uma instituição escolar, de uma empresa, de uma entidade religiosa, etc. A partir desta premissa, Altenhofen (2013, p. 103) traz alguns exemplos de como a política linguística está inserida em nosso cotidiano:

a proibição de uso de uma língua no currículo escolar, a decisão da carga horária para o ensino de línguas adicionais no currículo, a decisão sobre as línguas estrangeiras solicitadas nas provas de vestibular, a decisão de um sacerdote para realizar um sermão na língua da comunidade, a decisão de um estabelecimento comercial para contratar empregados que ‘falem determinada língua’ [...], a opção na denominação de uma entidade ou estabelecimento comercial, a decisão de uma prefeitura por fixar placas de sinalização bilíngues [...].

Considerando todos esses espaços que podem ser percorridos por ela e todas as suas demais nuances já comentadas aqui nesta subseção, corroboro com Cooper (1997) ao defender a necessidade de que se desenvolvam elementos que norteiem a avaliação de uma determinada política. De acordo com Rocha (2017, p. 307), o estabelecimento dessas questões fundamentais poderão ajudar o pesquisador a “[...] averiguar as relações estabelecidas entre aqueles que decidem e o grupo social em que a política será aplicada, de forma a esmiuçar e perceber os interesses em jogo” (ROCHA, 2017, p. 307).

Cada uma das questões sugeridas por Cooper (1997) têm seus objetivos e constituem os planejamentos, as deliberações e as ações que serão realizados para que uma determinada política linguística seja criada e, posteriormente, implementada, conforme detalho a seguir:

- Quem adota: Se relaciona aos sujeitos envolvidos na adoção de uma determinada política linguística, tomando as decisões e fazendo (ou não) uso delas;
- Que decisões: Se referem às ações em si. Podem atuar no *corpus* (estrutura da língua) ou no *status* (uso da língua);
- Por quê: Está atrelado às motivações que conduziram os sujeitos a elaborar e adotar determinada política;

- Como: Se relaciona à maneira em que a política será implementada, considerando o problema que se pretende resolver e as possíveis formas de solucioná-lo;
- Em que condições: Se referem aos fatores que influenciam em uma política, sejam eles situacionais, estruturais, culturais e outros;
- Com que efeitos: Está atrelado aos efeitos gerados por determinada política na comunidade em que ela foi aplicada.

Tendo em vista que estes pontos de observação propostos pelo estudioso transitam, por exemplo, pelas influências atreladas às políticas, pelos atores que com elas se envolvem, pelos cenários de sua aplicabilidade e pelos seus impactos, (re)conheço que eles se aproximam às características do Ciclo de Políticas que será utilizado como referencial teórico-analítico para a análise das políticas que compõem o escopo desta tese.

Além de constituir como um componente passível de avaliação e de definir-se de todas as formas já mencionadas nesta seção, a política linguística também se constitui como área e campo de conhecimento. Sobre este aspecto, Recuero (2014, p. 296) indica que a política linguística é relativamente recente se comparada aos demais estudos linguísticos. Para ela, no que tange ao nosso contexto, “[...] ainda que seja relativamente restrito o desenvolvimento da área no meio acadêmico brasileiro, carecendo disciplinas e linhas de pesquisa mais específicas, além de programas, o espaço encontra-se, sem dúvida, em movimento de ascensão”.

Complementando estes dados, Castilho (2014, p. 3) aponta que os estudos brasileiros referentes à política linguística se dividem em seis eixos, sendo eles:

(1) a língua oficial do Estado e sua gestão, (2) gestão das comunidades bilíngues e plurilíngues, (3) gestão das minorias linguísticas, (4) o Estado e o ensino da Língua Portuguesa como língua materna, (5) atuação das universidades brasileiras nas questões da pesquisa e ensino da Língua Portuguesa, (6) o Estado e o ensino das línguas estrangeiras.

Entre os eixos delimitados pelo autor, um deles, especialmente, se relaciona aos temas discutidos neste trabalho: (6) o Estado e o ensino das línguas estrangeiras. No entanto, as políticas enfocadas neste estudo serão observadas diante de um olhar que não se limita à ação do Estado, mas que também compreende a atuação de outros atores em seus processos de construção.

Considerando a característica sociocultural, histórica, geopolítica e fronteiriça do Brasil e a relevância do desenvolvimento de políticas com enfoque plurilíngue em um cenário como este, me parece fundamental trazer para o meu trabalho conceituações e discussões a

respeito do plurilinguismo e de sua relação com o contexto brasileiro.

No que se refere à definição do termo, Menezes (2013) elucida que o plurilinguismo não se limita ao domínio e à experiência de diversas línguas, mas também se relaciona à estreita relação entre língua e cultura. Neste sentido, o conceito estaria atrelado não só à uma determinada competência em um número variado de idiomas, mas também nas relações destes com as suas respectivas culturas.

Esta visão também é compartilhada em alguns documentos de origem europeia, como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001) e a Carta Europeia do Plurilinguismo (JORNADAS EUROPEIAS DE PLURILINGUISTICO, 2005). O primeiro é um documento que fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, exames e manuais na Europa, descrevendo, por exemplo, os conteúdos que os aprendizes de idiomas necessitam aprender para serem capazes de se comunicar na língua meta e os conhecimentos e as habilidades que precisarão desenvolver para terem eficiência nessa atuação. O segundo é um texto fruto das primeiras Jornadas Europeias de Plurilinguismo, realizadas em Paris em 24 e 25 de novembro de 2005, e traz informações direcionadoras que podem auxiliar na elaboração de projetos de textos legislativos ou regulamentares do contexto europeu.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001) explana que

Nos últimos anos, o conceito de plurilinguismo ganhou importância na abordagem da aprendizagem de línguas feita pelo Conselho da Europa. Assim, distingue-se 'plurilinguismo' de 'multilinguismo', que é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. [...] A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Como exposto pelo documento em pauta, a partir da perspectiva do Conselho da Europa, evidenciou-se uma maior importância no que tange à relação entre o plurilinguismo, o ensino e a aprendizagem de línguas no contexto europeu e a construção de uma competência comunicativa na qual os idiomas não estariam armazenados em "compartimentos separados", mas se inter-relacionariam e interagiriam. Nesse sentido, o multilinguismo e o plurilinguismo seriam aspectos diferentes: o primeiro estaria atrelado ao conhecimento de um certo número

de idiomas ou a coexistência deles em uma determinada sociedade. Já o segundo se referiria à construção dessa competência comunicativa na qual as línguas usadas pelos falantes plurilíngues se inter-relacionam e interagem entre si.

A Carta Europeia do Plurilinguismo (JORNADAS EUROPEIAS DE PLURILINGUÍSMO, 2005) também estabelece uma distinção entre os dois conceitos mencionados acima e esclarece que

chamamos de plurilinguismo a utilização de várias línguas por um indivíduo; tal noção se distingue da de multilinguismo, que significa a coexistência de várias línguas num grupo social. Uma sociedade plurilíngue é majoritariamente composta por indivíduos capazes de se exprimirem, em diversos níveis de competências, em várias línguas, ou seja, por indivíduos multilíngues e plurilíngues, enquanto que uma sociedade multilíngue pode ser formada, em sua maioria, por indivíduos monolíngues, ignorando a língua do outro (JORNADAS EUROPEIAS DE PLURILINGUISMO, 2005-2019)

A partir do detalhamento proposto na Carta, plurilinguismo se refere ao domínio, pelo falante, de mais de uma língua, em diferentes níveis de competência. Enquanto que o multilinguismo equivale à presença de mais de uma língua em um determinado grupo/contexto.

No que cerne à presença do termo “plurilinguismo” na legislação brasileira, até o momento não há nenhuma menção em nossa Constituição que se refira ao assunto. O que há em nosso texto constitucional é uma menção à questão linguística no que diz respeito aos direitos linguísticos, mais especificamente aos direitos linguísticos dos povos indígenas:

são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, *línguas*, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1998, art. 235I).

Nesta conjuntura, alguns são os autores que discutem a luta pelos direitos linguísticos no cenário brasileiro e a importância do desenvolvimento de políticas plurilíngues. Morello (2015, p. 9), por exemplo, arrazoia que “a redemocratização do país e a Constituição de 1988 abriram espaço, timidamente, para o reconhecimento de direitos culturais e linguísticos e para a visibilidade de um Brasil Pluricultural e Plurilíngue, com uma cidadania que se expressa em muitas línguas”. Conforme apresentado no capítulo 7 deste texto, a reafirmação desta diversidade linguística e cultural do país estará, inclusive, presente nas justificativas dos projetos de algumas das políticas que serão analisadas nesta investigação⁷, evidenciando-se

⁷Ceará – PL540, Rio Grande do Sul – PEC 270, Santa Catarina – PL00255.

como um dos argumentos que sustentam a necessidade e a relevância de sua promulgação.

Embora não haja em nossa Constituição e em outras legislações nacionais nenhum direcionamento em relação ao plurilinguismo, no que compete ao âmbito educacional, nosso documento direcionador mais recente, a Base Nacional Comum Curricular, reporta-se ao termo em um único momento: ao estabelecer a primeira competência específica de língua inglesa para o ensino fundamental, se menciona que “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, 246). Ou seja, por essa menção é possível subentender que, para o nosso mais atual documento educacional, o mundo é visto como plurilíngue e multicultural e a identificação por parte do aluno do seu lugar e do lugar do outro neste cenário configura-se como uma das competências atreladas ao ensino e à aprendizagem das línguas em nossa conjuntura educativa. No entanto, ainda que tal menção se faça presente, também evidenciam-se ali algumas questões bastante contraditórias: em um mundo no qual o próprio documento caracteriza como plurilíngue e multicultural, a aprendizagem de uma única língua estrangeira/adicional, a inglesa, é suficiente para inserir o sujeito no mundo globalizado e para que ele identifique o seu lugar e o do outro? Que tipo de inserção é essa? Que lugares são esses que serão identificados? Quem são os “outros” que estão e não estão contemplados diante desta aprendizagem? Deste modo, evidencia-se que o “plurilinguismo” abordado pela BNCC não está de acordo com as concepções atreladas ao conceito e que, inclusive, os direcionamentos de tal documento vão na contramão do que o termo sustenta.

Ainda ao que tange ao contexto brasileiro, a diferenciação entre multilinguismo e plurilinguismo também se faz presente nas discussões de alguns teóricos da área (assim como foi possível ver em ambos documentos europeus mencionados previamente). Nesta perspectiva, Oliveira (2016, p. 69) tece algumas considerações que complementam as conceituações apresentadas anteriormente e, ademais, relaciona a questão do multilinguismo e do plurilinguismo ao cenário brasileiro, mais precisamente, ao nosso ambiente fronteiriço:

Se as fronteiras, como outros espaços, são multilíngues, isso não quer dizer necessariamente que sejam plurilíngues. Temos feito a distinção entre o termo que aponta para a presença de várias línguas numa localidade ou sociedade – o multilinguismo, um termo descritivo, portanto. Plurilinguismo, em contraste, seria o termo que aponta para uma valorização positiva deste multilinguismo, a sua utilização como efetivo recurso para a vida das pessoas envolvidas nas práticas comunicativas em questão, para as instituições e para o país: somente neste caso falamos de plurilinguismo. Assim, as nossas fronteiras são espaços multilíngues,

mas dada a geopolítica dos Estados e muito especialmente do Estado brasileiro, recém começam a ser espaços plurilíngues.

Conforme expôs Oliveira (2016, p. 69), somente recentemente nossos espaços começaram a “assumir” sua característica plurilíngue, ainda que desde sempre estivessem envolvidos por ela, mas submetidos a repetidas políticas e crenças monolíngues. A existência e o uso de outras línguas em nosso país não é algo recente e tampouco se configura como uma questão que ficou no passado: é histórico, é presente e é real. Muitos são os idiomas que, cotidianamente, se efetivam como meio de comunicação em nossos territórios. Sobre este panorama, de acordo com Silva (2016, p. 224)

Além das línguas indígenas, outras 70 línguas são línguas de interação diária de brasileiros pertencentes a comunidades descendentes de imigrantes (alemão, italiano, japonês, polonês etc), comunidades quilombolas (línguas crioulas) e comunidades surdas (Língua Brasileira de Sinais e língua indígena de sinais Urubu-Kaapor). Ao contrário do que se costuma acreditar, essas línguas não estão no passado, mas ainda hoje constituem e são constituídas pelas identidades dos sujeitos que as falam. Nesse sentido, pensar o Brasil como um país de uma única língua e um único povo, como preconizavam os ideais romântico-nacionalistas do século XIX, não representa outra coisa senão um mito, uma narrativa que impera sobre uma suposta unidade e identidade nacional.

A ideia de um Brasil monolíngue, no qual uma única língua é usada, ensinada e legitimada se distancia bastante da realidade na qual estamos e sempre estivemos inseridos. Uma realidade composta sim pela língua portuguesa, mas também por diversas outras que constituem a comunicação e a identidade dos povos que aqui vivem e transitam. Sob esta mesma ótica, Oliveira (2008, p. 8) elucida que,

A História nos mostra que poderíamos ter sido um país ainda muito mais plurilíngue, não fossem as repetidas investidas do Estado contra a diversidade cultural e linguística. Essa mesma História nos mostra, entretanto, que não fomos apenas um país multicultural e plurilíngue: somos um país pluricultural e multilíngue, não só pela atual diversidade de línguas faladas no território, mas ainda pela grande diversidade interna da língua portuguesa aqui falada, obscurecida por outro preconceito: o de que o português é uma língua sem dialetos. Finalmente, ainda, somos plurilíngues porque estamos presenciando o aparecimento de ‘novos bilinguismos’, desencadeados pelos processos de formação de blocos regionais de países, no nosso caso o Mercosul, que acompanha outras iniciativas como a União Europeia e o Tlcan (Nafta). Esses processos desencadeiam novos movimentos migratórios, novos fatos demolinguísticos e novas configurações para o chamado ‘bilinguismo por opção’, isto é, novas orientações para o aprendizado de línguas estrangeiras. É de se esperar que ocasionem ainda novos tipos de deslocamentos linguísticos.

A diversidade de línguas aqui presente destoa de práticas e políticas que, por anos, silenciaram/silenciam todos esses outros idiomas e dialetos que aqui percorrem. Essa exclusão e deslegitimação também se fazem presentes nas instituições escolares. Morello (2016, 17 – 18) argumenta que

A história da formação do Estado brasileiro é também uma história de exclusão étnica e linguística atrelada à constituição do Estado, da nação e da cidadania pela via da língua portuguesa como única língua oficial e legítima. Essa história silenciou e desvalorizou as centenas de outras línguas – aproximadamente 300 nos dias de hoje - faladas por milhares de brasileiros nos mais variados espaços sociais. Nas escolas públicas, com exceção das indígenas, tais línguas nunca puderam atravessar legitimamente o umbral da porta para dentro. Os seus falantes foram excluídos dos processos escolares de ensino e aprendizagem nas suas línguas e suas demandas ficaram alijadas da agenda das políticas públicas, entre elas, a educacional. A ausência, na legislação nacional, de diretrizes para o ensino bi ou plurilingue no sistema público é um sintoma desse quadro.

Como será exposto no capítulo 3, as políticas linguísticas educacionais com foco no ensino de idiomas em nosso país e materializadas em legislações, de fato, desconsideraram a diversidade linguística e a característica plurilíngue da conjuntura na qual nos inserimos. Se contrapondo a este histórico e em uma direção oposta à que estamos vivendo, Altenhofen e Broch (2011, p. 17) argumentam sobre a necessidade de se desenvolver nos ambientes escolares uma “pedagogia do plurilinguismo”:

O Brasil, com cerca de 180 línguas indígenas e mais de 30 línguas de imigração, figura, como a maioria dos mais de 200 países existentes, entre os países mais plurilíngues. Pouco se sabe, no entanto, a respeito. Conforme já se frisou, uma “pedagogia do plurilinguismo”, como se defende aqui, implica de um lado em uma maior presença da pluralidade linguística nos contextos escolares. Mas não apenas isso. A sua implementação abre também caminho para um diálogo intercultural e interdisciplinar, propiciando uma interação mais estreita e mais real com a constituição da própria população brasileira, sua história e diversidade cultural.

Nesse sentido, o desenvolvimento de políticas plurilíngues educacionais que realmente sejam condizentes com as particularidades do Brasil, não só levaria para o contexto escolar um ensino atrelado à real pluralidade linguística com a qual convivemos, mas também poderia provocar mudanças que refletiriam em nossa sociedade no geral, para fora dos muros das escolas. De acordo com Oliveira (2016, p. 69-70), o oposto (o reflexo na escola de atitudes da sociedade) já vem timidamente ocorrendo:

apenas muito lentamente, com o passar das décadas, ocorre a descriminalização do multilinguismo e a aposta nas vantagens do plurilinguismo e na conformação de uma sociedade plurilíngue. Esta atitude da escola é certamente reflexo das atitudes da sociedade de modo geral: embora as políticas de monolingüajamento continuem

hegemônicas – por crença, por hábito, ou por inércia – começa a despontar uma outra geopolítica que não mais a do monolinguajamento do Estado Nacional, uma geopolítica do plurilinguismo, já muito mais evidente em outros países que no Brasil.

Essa mudança de paradigmas também seria necessária dentro da universidade e nos cenários nos quais a “linguística brasileira” se estrutura ou é pesquisada. Oliveira (2008, p. 7-8) aponta que

Para a linguística brasileira, da forma como ela está estruturada nas nossas universidades hoje, o estudo da diversidade linguística, isto é, do plurilinguismo, tem um lugar apenas modesto nos esforços de pesquisa. Quando se fala em diversidade linguística muitas vezes se pensa na diversidade interna à própria língua portuguesa, o que decorre, entre outras razões, do predomínio, no país, de uma sociolinguística de cunho laboviano que poderíamos chamar de “sociolinguística do monolinguismo”. Mas este interesse é crescente, e pode ajudar as diversas comunidades linguísticas do Brasil a manterem e desenvolverem suas línguas. Menor ainda foi, tradicionalmente, a preocupação da linguística brasileira de contribuir para garantir, às populações que não falam português, seus direitos linguísticos, através, por exemplo, de intervenções políticas nos órgãos responsáveis ou na mídia.

Nesse sentido, corroboro com o autor e defendo que as universidades, além de desenvolverem pesquisas voltadas para o plurilinguismo que consigam ir além da contemplação da diversidade interna da língua portuguesa, também se posicionem e atuem como fomentadores de políticas linguísticas educacionais plurilíngues. No caso da área de língua espanhola, conforme será apresentado no capítulo 4, há várias instituições públicas de ensino superior que não “só” formam docentes de espanhol, mas também desenvolvem investigação neste campo e atuam/podem atuar como impulsionadoras de políticas. De forma complementar, no capítulo 7, também poderá ser visualizada a atuação destas instituições como um dos atores que constituem a força motora das iniciativas estaduais investigadas nesta pesquisa.

3 RECONHECENDO ALGUNS PERCURSOS

Neste capítulo apresento alguns percursos de políticas linguísticas educacionais referentes ao nosso país e também ao estado do Paraná. Para tanto, em um primeiro momento, resgato parte da memória histórica do ensino de línguas no Brasil (desde 1931 a 2021), especialmente no escopo das legislações promulgadas nacionalmente e com foco no ensino de espanhol e, posteriormente, exemplifico duas iniciativas voltadas para o ensino de línguas

(inglês e espanhol) em um âmbito mais micro - municípios paranaenses.

A ideia por trazer estes dois panoramas, macro e micro, se sustenta em duas direções:

a) Primeiramente, me parece importante contextualizar, nacionalmente, o histórico percorrido pelas políticas de amplitude nacional que abordam o ensino de LE/A no país e que retratam o cenário que, neste contexto, é/será encontrado pelas políticas estaduais contempladas neste trabalho e que, inclusive, constitui uma de suas influências (como poderá ser entendido no capítulo 7). b) De forma complementar, considero relevante expor que, além da esfera nacional exemplificada nesta seção e do estadual contemplado pelas iniciativas que compreendem o escopo da pesquisa, as políticas também podem desenvolver-se em um âmbito ainda mais micro: o municipal.

3.1 MEMÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL (1931-2021)

Aclaro que o meu intuito aqui não é debater todas as diversas questões que puderam estar envolvidas na implementação ou possível revogação das ações e das políticas que serão comentadas ao longo da subseção, mas expor um panorama de como o ensino das LE/A, em especial do espanhol, esteve presente em nosso contexto educacional e foi garantido (ou não) pelas políticas representadas pelos textos legais. Como poderá ser vislumbrado no capítulo 7, algumas das políticas que aqui serão mencionadas se caracterizaram como possíveis motivações para as políticas estaduais investigadas. De forma complementar, as particularidades que envolvem o histórico que será ilustrado nesta subseção, também compõe o cenário de aplicabilidade das iniciativas estaduais que serão interpretadas/analizadas nesta pesquisa.

Os documentos legais que, considerando os últimos 90 anos da nossa história legislativa - entre 1931 e 2021, trataram sobre o ensino de línguas em nosso cenário educativo, são, respectivamente: Decreto-Lei nº 19.890; Decreto-Lei nº 4.244; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (de 1961, 1971 e 1996); Lei nº 11.161, MP 746 e Lei nº 13.415. Para uma maior contextualização de suas características, assim como de suas determinações em relação ao ensino de idiomas, apresento abaixo um quadro com informações identificadoras de cada um deles:

Quadro 2 – Documentos legais brasileiros e ensino de línguas (1931 a 2021)

DOCUMENTO LEGAL	ESPECIFICAÇÃO	ANO DE PUBLICAÇÃO	DETERMINAÇÕES EM RELAÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUAS
-----------------	---------------	-------------------	---

Decreto-Lei nº 19.890	Dispõe sobre a organização do ensino secundário.	1931	<p><u>Fundamental:</u> 1ª série: Ensino de nenhum idioma. 2ª e 3ª série: Francês e inglês. 4ª série: Francês, latim e alemão (facultativo). 5ª série: Latim e alemão (facultativo). <u>Complementar:</u> Alemão ou inglês, latim.</p>
Decreto-Lei nº 4.244	Lei Orgânica do Ensino Secundário	1942	<p><u>Ciclo Ginásial:</u> 1ª série: Ensino de latim e francês. 2ª, 3ª e 4ª séries: Francês, latim e inglês. <u>Curso Clássico:</u> 1ª série: Latim, grego, francês ou inglês, espanhol. 2ª série: Latim, grego, francês ou inglês, espanhol. 3ª série: Latim e grego. <u>Curso científico:</u> 1ª série: Francês, inglês e espanhol. 2ª série: Francês e inglês. 3ª série: Ensino de nenhum idioma.</p>
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	1961	Não se determinou a obrigatoriedade de ensino de nenhum idioma em nenhum dos níveis de ensino. A oferta ou não estaria a cargo dos Conselhos Estaduais.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.	1971	Menciona que o ensino de línguas pode ocorrer de forma opcional, reunindo alunos de diferentes salas e níveis, mas não estabelece demais diretrizes.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	1996	<p><u>Ensino fundamental:</u> oferta obrigatória, a partir da 5ª série, de uma língua estrangeira⁸, estando a escolha do idioma a cargo da comunidade. <u>Ensino médio:</u> Oferta obrigatória de uma língua estrangeira e de outra em caráter optativo, também deixando a cargo da comunidade a escola dos idiomas a serem</p>

⁸Ainda que, conforme esclarecido na introdução deste texto, optou-se por usar o termo “língua adicional”, aqui trago “língua estrangeira” por este ser o conceito utilizado nas políticas observadas.

			ofertados.
Lei nº 11.161	Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.	2005	<p><u>Ensino Fundamental:</u> Facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.</p> <p><u>Ensino Médio:</u> Oferta obrigatória da língua espanhola pela escola e matrícula facultativa para o aluno.</p>
Medida Provisória nº 746	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências.	2016	<p><u>Ensino Fundamental:</u> Oferta da língua inglesa a partir do 6º ano.</p> <p><u>Ensino Médio:</u> Oferta obrigatória da língua inglesa. Outros idiomas, preferencialmente o espanhol, também poderão ser ofertados em caráter optativo, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.</p>
Lei nº 13.415	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.	2017	<p><u>Ensino Fundamental:</u> Oferta obrigatória da língua inglesa a partir do 6º ano.</p> <p><u>Ensino Médio:</u> Oferta obrigatória da língua inglesa e oferta opcional de outras línguas, preferencialmente, o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.</p>

Fonte: Adaptação e complementação de quadro produzido anteriormente pela própria autora, em sua dissertação de mestrado (BARRIOS, 2019).

Cada um desses documentos teve sua construção e implementação em determinado período da história nacional. Nas linhas seguintes, os insiro em uma perspectiva mais ampla na qual contextualizo o percurso do ensino das línguas no período abordado (1931-2021) em nossa nação, especificamente no que cerne ao ensino da língua espanhola.

Segundo Guimarães (2011, p. 2) o ensino formal de espanhol aparece pela primeira vez no sistema educativo brasileiro com a abertura de um concurso da área no Colégio de Pedro II, em 1919:

A inclusão do ensino de espanhol no sistema educativo brasileiro tem início em 1919, com a abertura de concurso para a cadeira de espanhol no Colégio de Pedro II, em decorrência do aumento de subvenção para a criação da cadeira, aprovado pela Lei 3.674, de 7 de janeiro de 1919. A cadeira de espanhol foi criada em reciprocidade ao ato do governo do Uruguai que criou uma cadeira de português [4]. Em março do mesmo ano, o Colégio Pedro II abriu concurso para uma cadeira de espanhol, e em 5 abril aprovou o programa de ensino. O primeiro professor a assumir foi Antenor Nascentes (1886-1972). Em 1920, Nascentes publicou o livro Gramática da Língua Espanhola, pela Companhia Editora Nacional, primeira gramática de espanhol publicada no Brasil.

Cerca de cinco anos depois, a aprovação de uma reforma educacional, oriunda da Lei “Rocha Vaz”, altera as circunstancias legislativas e impacta no ensino de línguas em nosso contexto. De acordo com Guimarães (2011, p. 3):

Esta nova reforma, mediante o Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, dispõe em seis anos o ensino secundário. O espanhol e o italiano aparecem como matérias facultativas. A cadeira de espanhol poderia ser extinta e o professor transferido para uma segunda cadeira de português, o que de fato aconteceu, assumindo, então, o professor Antenor Nascentes, esta segunda cadeira. Dessa forma, o ensino de espanhol não durou muito tempo nesta primeira fase. Uma nova alteração no currículo dos estudos secundários é implantada “através do Decreto Federal nº 18.564, de 15 de janeiro de 1929” [6]. Os programas de ensino do Colégio Pedro II publicados no Diário Oficial da União, em 24 de março, traz o ensino da literatura espanhola. Há neste momento uma desvinculação da literatura do ensino de língua. A Literatura constitui-se em uma matéria a ser ensinada independentemente do ensino da língua.

Após a primeira República, durante o governo provisório de Vargas e sob a gestão de Francisco de Campos, se promulgou, em 18 de abril de 1931, o primeiro documento legislativo citado no recorte dos últimos 90 anos selecionado no quadro 2 deste trabalho: o Decreto-Lei nº 19.890, conhecido também como Reforma de Campos, e responsável por uma série de mudanças em nosso cenário educativo. Segundo Leffa (1999)

Extinguiu-se a frequência livre e instituiu-se o regime seriado obrigatório, visando não apenas preparar o aluno para a universidade mas proporcionar a formação

integral do adolescente. No que concerne ao ensino de línguas, a reforma de 1931 introduziu mudanças não apenas quanto ao conteúdo, mas principalmente quanto à metodologia de ensino. Em termos de conteúdo, foi dada mais ênfase às línguas modernas, não por um acréscimo em sua carga horária, mas pela diminuição da carga horária do latim. A grande mudança, porém, foi em termos de metodologia. Pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua.

O decreto em pauta estava composto por 83 artigos que, de acordo com os seus próprios títulos, tratavam sobre o ensino secundário, a inspeção do ensino, o registro de professores e disposições gerais e transitórias.

Neste período, o chamado ensino secundário se dividia em dois cursos seriados, sendo eles o “fundamental” e o “complementar”. O primeiro tinha duração de cinco anos e ofertava as seguintes disciplinas:

1º serie: Portuguez - Francez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physucas e naturaes - Desenho - Musica (canto orpheonico).

2º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physicas e matuares - Desenho - Musica (canto orpheonico).

3º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Phyca - Chimica - Historia natural - Desenho - Musica (canto orpheonico).

4º serie: Portuguez - Francez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho.

5º serie: Portuguez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho (BRASIL, 1931, art. 3).

Já o curso complementar era realizado em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais e com a oferta de:

Allemão ou Inglez, Latim, Litteratura, Geographia, Geophysyca e Cosmographia, Historia da Civilização, Mathetatica, Physuca, Chimica, historia natural, Biologia geral, Hygiene, Phychologia e Logica, Sociologia, Noções de Economia e Estatistica, Historia da Philosophia e Desenho (art. 4).

Como exposto, línguas estrangeiras/adicionais como latim, francês, inglês e alemão compunham o currículo neste período, no entanto, o espanhol não se configurava como um dos idiomas a serem ofertados. Ainda que essa presença de diferentes línguas estivesse marcada na legislação, Machado, Campos e Saunders (2007) advertem que essa normativa não foi, realmente, concretizada:

o número exíguo de horas reservadas aos idiomas modernos e, por outro lado, a carência absoluta de professores cuja formação lingüística e pedagógica ensejasse o cumprimento de programa tão avançado foram circunstâncias que transformaram as Instruções de 1931 em autêntica letra morta.

Onze anos depois, em 09 de abril de 1942, outra normativa foi promulgada e, novamente, novas alterações foram realizadas em nosso contexto educacional. Trata-se do Decreto-Lei nº 4.244, também conhecido como Lei Orgânica do Ensino Secundário ou Reforma Capanema, institucionalizada durante o governo de Getúlio Vargas e sob a gestão do ministro Gustavo Capanema.

Nesse mesmo período, com a aprovação de outros decretos complementares, também criaram-se diferentes órgãos atrelados à educação, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Instituto Nacional de Serviços Pedagógicos (INEP) e o Serviço Nacional de Radiofusão Educativa, assim como também se organizaram diferentes etapas do ensino, conforme elucidam Brighente e Mesquida (2013, p. 231 – 232):

1. Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial;
2. Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Senai;
3. Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário;
4. Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que organizou o ensino comercial;
5. Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário;
6. Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal;
7. Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o Senac;
8. Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

No que concerne à Reforma Capanema, seu decreto era composto por 96 artigos que abordavam assuntos como: as bases de organização e a estrutura do ensino secundário; o ensino secundário feminino; a vida e a organização escolar; as medidas auxiliares; os estudos secundários aos maiores de dezenove anos e as disposições finais. A legislação também determinava a divisão do ensino em dois ciclos, sendo eles o “ginasial”, com duração de quatro anos, e dois outros cursos paralelos, nominados como “clássico” e “científico”, tendo cada um deles três anos de duração.

Em cada um desses ciclos havia uma estrutura pré-definida com a grade curricular correspondente: no ginasial se ofertava o ensino de a) línguas, b) ciências e c) artes, sendo estes subdivididos, respectivamente, nas seguintes disciplinas: a) português, latim, francês e inglês; b) matemática, ciências naturais, história geral, história do Brasil; geografia geral e geografia do Brasil) e c) trabalhos manuais, desenho e canto orfeônico. A seriação e as disciplinas neste período se organizavam do seguinte modo:

Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Matemática. 5) História geral. 6) Geografia geral. 7) Trabalhos manuais. 8) Desenho. 9) Canto orfeônico.
 Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) História geral. 7) Geografia geral. 8) Trabalhos manuais. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.
 Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.
 Quarta série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico (BRASIL, 1942, art. 11).

Já nos cursos paralelos, o “clássico” e o “científico”, as áreas do saber e suas respectivas disciplinas eram a) línguas (português, latim, grego, francês, inglês e espanhol); b) ciências e filosofia (matemática, física, química, biologia, história geral, história do Brasil, geografia geral, geografia do Brasil e filosofia) e c) artes (desenho). A seriação se organizava da seguinte forma:

[curso clássico]

Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) História geral. 8) Geografia geral.
 Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) Física. 8) Química. 9) História geral. 10) Geografia geral.
 Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História do Brasil. 9) Geografia do Brasil. 10) Filosofia.

[curso científico]

Primeira série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Espanhol. 5) Matemática. 6) Física. 7) Química. 8) História geral. 9) Geografia geral
 Segunda série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História geral. 9) Geografia geral
 10) Desenho.
 Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física. 4) Química. 5) Biologia. 6) História do Brasil. 7) Geografia do Brasil. 8) Filosofia. 9) Desenho. (BRASIL, 1942, art. 14).

Conforme evidenciado, diferentes línguas estrangeiras/adicionais compunham o currículo do ensino secundário durante este cenário da Reforma Capanema. Inclusive o espanhol surgiu como uma das disciplinas a ser ofertada, ainda que somente em um único ano (entre os 10 que compreendiam o período do ensino secundário). Os direcionamentos deste decreto permaneceram em vigor durante 19 anos, até a promulgação da nossa primeira lei específica para a educação implementada no país: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A primeira LDB foi institucionalizada no dia 20 de dezembro em 1961, durante a gestão de João Goulart. Entre os temas tratados, estavam: os fins da educação, o direito à ela,

a liberdade de ensino, os sistemas de ensino, a educação de grau primário, médio e superior, entre outros.

Nesse contexto, o ensino se estruturava em grau primário, médio e superior, sendo o primeiro subdividido em pré-primário e primário e o segundo em ginasial e colegial. De acordo com Barrios (2018, p. 58), foi também neste período que criou-se o Conselho Federal de Educação ao qual lhe competia indicar até cinco disciplinas obrigatórias para todos os sistemas do ensino médio. A carga horária e a grade curricular seria complementada com disciplinas optativas sugeridas pelos Conselhos Estaduais, podendo estar (ou não) entre elas o ensino de determinada língua estrangeira/adicional.

Considerando a ausência de determinações nesta normativa que versassem sobre o ensino de línguas estrangeiras/adicionais, evidenciou-se neste período um grande enfraquecimento em relação ao ensino de idiomas na educação básica do nosso país. Sob esta mesma ótica, Rodrigues (2016, p. 38) argumenta que

Até a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, o Estado se encarregava de fazer constar tanto a obrigatoriedade quanto a quantidade e especificação das línguas que comporiam a grade curricular do sistema educacional brasileiro – expressos pela lista de disciplinas que faziam parte dos diferentes níveis de ensino. 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.

A legislação em questão vigorou até 1971, ano de implementação da nova LDB, aprovada em 11 de agosto deste mesmo ano, sob o governo militar de Emílio Garrastazu Médici. Composta por oito capítulos, essa nova determinação subdividia o currículo em 1º e 2º grau, sendo o primeiro atrelado ao ensino primário e o segundo ao ensino médio.

No que compete à organização da grade de ensino, se estabelece que haveria um núcleo comum e obrigatório para ambos os graus e uma parte diversificada que estaria atrelada às particularidades de cada localidade e que seriam definidas pelos Conselhos de Educação.

Em relação ao ensino de línguas estrangeiras/adicionais, menciona-se no artigo 8 que: “§ 2º Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reunam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe” (BRASIL, 1971). Dessa forma, assim como a LDB anterior, essa nova versão também não estabelece nenhuma

obrigatoriedade no que se refere ao ensino de idiomas e tampouco traz demais orientações direcionadoras a respeito de qual/quais línguas poderiam ser ensinadas, com qual carga horária e etc.

As diretrizes dessa LDB tiveram vigência até a implementação da nova versão aprovada pela Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Neste novo período, o ensino passou a estruturar-se em I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e II – educação superior.

No contexto em questão, o ensino de idiomas passa a ser obrigatório nos níveis fundamental e médio, com as seguintes especificações indicadas abaixo.

Ensino Fundamental:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, art. 26).

Ensino Médio:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (BRASIL, 1996, art. 36).

Neste cenário, determinou-se que, no ensino fundamental, se deveria ofertar, a partir da 5ª série, uma língua estrangeira/adicional, em caráter obrigatório, estando a escolha do idioma a cargo da comunidade. No ensino médio, se definiu a oferta obrigatória de uma língua estrangeira/adicional e de outra em caráter optativo, também deixando a cargo da comunidade a escola dos idiomas a serem ofertados.

No entanto, vale salientar que essas eram as determinações “originais” da LDB no momento de sua aprovação e que, posteriormente, foram alteradas/revogadas com a posterior promulgação da Lei 11.161, MP 746 e Lei 13.415 comentadas a seguir.

A primeira lei mencionada acima, de nº 11.161, ficou conhecida como a “lei do espanhol”, foi sancionada em 05 de agosto de 2005, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva e, em suma, decretou a implementação da obrigatoriedade de oferta do ensino de espanhol nos currículos plenos do ensino médio do Brasil. A partir da sua data de instauração,

as instituições escolares teriam o prazo de 05 anos (até 2010) para atender o que havia sido determinado.

Em minha pesquisa de mestrado (BARRIOS, 2018), pude observar a implementação da normativa em pauta em articulação com o Ciclo de Políticas. Naquele momento, indiquei, com base em Rodrigues (2016, p. 31), que o projeto que deu origem à normativa em questão, o PL 3897/2000, do deputado Átila Lira, não foi o único tramitado no Congresso Nacional. Sobre este aspecto, o mesmo autor apontou vinte e seis projetos de lei entre 1958 e 2007 que tiveram o objetivo de incluir o ensino de espanhol nas escolas:

Figura 1 - PLs apresentados à Câmara dos Deputados de 1958 a 2007

	Nº do PL	Data de apresentação	Autor da Proposição/Partido (Estado)	Data do último trâmite
1	4606	15/10/1958	Poder Executivo	15/4/1971, arquivado.
Ementa: Altera o Decreto-lei 4244, de 9 de abril de 1942, no que se refere ao aprendizado do idioma espanhol nos dois ciclos do ensino secundário.				
2	4589	29/11/1977	Dep. Daniel Silva/PP (RJ)	2/3/1979, arquivado.
Ementa: Inclui, nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus, o estudo do idioma espanhol.				
3	6547	13/8/1982	Dep. Aírton Soares/PT (SP)	2/2/1983, arquivado.
Ementa: Modifica a redação do caput do Art. 7º da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que "Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências". Explicação: Incluindo o estudo do idioma espanhol nos currículos.				
4	396	12/4/1983	Dep. Antonio Pontes/PDS (AP)	15/9/1985, arquivado.
Ementa: Altera a redação do Art. 7º da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que "Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências". Explicação: Incluindo o estudo do idioma espanhol nos currículos.				
5	447	12/4/1983	Dep. Francisco Dias/PMDB (SP)	1/2/1987, arquivado.
Ementa: Acrescenta um Parágrafo ao Art. 7º da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que "Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências". Explicação: Incluindo no currículo escolar, em caráter de livre escolha do estudante, um dos idiomas: espanhol, italiano, francês, alemão e inglês.				
6	867	5/5/1983	Dep. Israel Dias Novaes/ PMDB (SP)	28/11/1983, arquivado.
Ementa: Inclui, no currículo pleno dos estabelecimentos de ensino de segundo grau, o idioma espanhol.				
7	2150	27/4/1989	Dep. Osvaldo Sobrinho/PTB (MT)	13/5/1993, prejudicado pela aprovação de substitutivo ao PL 258/88 (LDB).
8	2195	28/4/1989	Dep. Tadeu França/PDT (PR)	2/2/1991, arquivado.
Ementa: Dispõe sobre a obrigatoriedade da pluralidade do ensino de línguas estrangeiras nos currículos das escolas públicas de primeiro e segundo graus. Explicação da Ementa: Dando opção ao aluno de escolher um ou dois idiomas, seja a língua inglesa, francesa, espanhola, italiana ou alemã.				
9	3811	10/10/1989	Dep. Antonio Carlos Konder Reis/ PDS (SC)	13/5/1993, prejudicado pela aprovação de substitutivo ao PL 1258/88 (LDB).
Ementa: Dispõe sobre o ensino das línguas alemã, espanhola e italiana em estabelecimentos de primeiro e segundo graus.** Restrito à região sul do país.				

Fonte: RODRIGUES, 2016, p. 33 e 34.

Figura 2 - PLs apresentados à Câmara dos Deputados de 1958 a 2007 (Continuação)

10	5791	10/10/1990	Dep. Omar Sabino/PDS (AC)	2/2/1991, arquivado.
Ementa: Dispõe sobre a inclusão do idioma espanhol, nos currículos do ensino do segundo grau, e dá outras providências.				
11	2277	21/11/1991	Dep. Carlos Cardinal/PDT (RS)	11/11/1993, arquivado.
Ementa: Dispõe sobre o ensino de língua estrangeira moderna no ensino fundamental e médio, e dá outras providências.** A proposição menciona "uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória" para o primeiro e o segundo graus, mas especifica que os Estados brasileiros que fazem fronteira com o Mercosul - RS, SC, PR e MS - "deverão incluir o ensino da língua espanhola nos currículos escolares, sem prejuízo do ensino de outras línguas estrangeiras modernas".				
12	3998	8/7/1993	Dep. Jones Santos Neves/PL (ES)	2/2/1995, arquivado.
Ementa: Dispõe sobre a qualidade de vida pela educação e dá outras providências. Explicação da Ementa: Obrigando o ensino do idioma espanhol, dentre outras providências.				
13	4004	9/7/1993	Poder Executivo	10/3/2006, arquivado.
Ementa: Torna obrigatória a inclusão do ensino de língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus.				
14	425	4/5/1995	Dep. Franco Montoro/PSDB (SP)	24/05/1995, apensado ao PL 4004/93.
Ementa: Dispõe sobre o ensino obrigatório da língua espanhola nos estabelecimentos de ensino de segundo grau.				
15	594	8/6/1995	Dep. Rita Camata/PMDB (ES)	25/8/1995, apensado ao PL 4004/93.
Ementa: Faculta o ensino da língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus.				
16	1105	18/10/1995	Dep. Agnelo Santos Queiroz Filho/PC do B (DF)	29/11/1995, devolvido ao autor.
Ementa: Dispõe sobre o ensino de espanhol nas escolas de segundo grau.				
17	3987	15/12/2000	Dep. Átila Lira/PSDB (PI)	Transformado em norma jurídica.
Ementa: Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.				
18	4621	9/5/2001	Dep. Enio Bacci/PDT (RS)	27/12/2002, arquivado.
Ementa: Determina a instalação de cursos de informática e de língua estrangeira, gratuitos, e dá outras providências.				
19	667	9/4/2007	Dep. Manoel Junior/PSB (PB)	4/10/2007, arquivado.
Ementa: Torna obrigatório o ensino de língua espanhola nas escolas da rede pública de ensino e dá outras providências.				

Fonte: RODRIGUES, 2016, p. 33 e 34

Figura 3 - PLs apresentados ao Senado de 1958 a 2007

	Nº do PL	Data de apresentação	Autor da Proposição/Partido (Estado)	Data do último trâmite
1	35	19/10/1987	Fernando Henrique Cardoso/PMDB (SP)	17/12/1990, arquivado (fim da legislatura).
Ementa: Dispõe sobre o ensino obrigatório da Língua Espanhola nos estabelecimentos de primeiro grau.				
2	48	3/4/1991	Fernando Henrique Cardoso/PSDB (SP)	11/4/1997, arquivado (fim da legislatura).
Ementa: Dispõe sobre o ensino obrigatório da Língua Espanhola nos estabelecimentos de primeiro grau.				
3	200	6/6/1991	Márcio Lacerda/PMDB (MT)	11/4/1997, arquivado (fim da legislatura).
Ementa: Dispõe sobre o ensino obrigatório da Língua Espanhola, nos estabelecimentos de segundo grau.				
4	408	12/12/1991	Nelson Wedekin/PDT (SC)	11/4/1997, arquivado (fim da legislatura).
Ementa: Torna obrigatório o ensino de Língua e Literatura Espanhola nas escolas de segundo grau.				
5	88	16/6/1992	Pedro Simon/PMDB (RS)	11/4/1997, arquivado (fim da legislatura).
Ementa: Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola nos estados limítrofes com os países formadores do Mercosul.				
6	38	8/3/1995	Pedro Simon/PMDB (RS)	11/8/1998, prejudicado.
Ementa: Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola nos Estados limítrofes com os países formadores do Mercosul.				
7	4	18/2/2003	Romero Jucá/PMDB (RO)	12/3/2007, prejudicado.
Ementa: Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão da Língua Espanhola nos currículos do ensino fundamental e médio.				

Fonte: RODRIGUES, 2016, p. 36.

Para encontrar tais proposições no arquivo legislativo brasileiro, Rodrigues (2016) valeu-se de consultas ao portal da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, preenchendo o campo de buscas com os seguintes termos: “língua espanhola”, “idioma espanhol” ou apenas “espanhol”. Em minha dissertação (BARRIOS, 2018), pude utilizar esse mesmo procedimento para identificar possíveis PL que tenham sido tramitados após 2007 e até 2018 versando sobre o ensino de língua espanhola no país. Os dados que encontrei naquele momento serão apresentados e complementados neste trabalho um pouco mais adiante, ainda neste mesmo capítulo.

No entanto, apesar da tramitação destes 26 projetos sinalizados por Rodrigues (2016), a proposição aprovada foi o PL 3897/2000, do deputado Átila Lira, que deu origem à Lei nº 11.161 como se conhece. O texto na íntegra desta normativa estava constituído do seguinte modo:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1o O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1o O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2o É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5a a 8a séries.

Art. 2o A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3o Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4o A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5o Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6o A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7o Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad (BRASIL, 2005).

A aprovação desta normativa gerou uma série de discussões em virtude de diversos fatores que a envolveram, por exemplo, dúvidas e problematizações para sua implementação geradas a partir da ambiguidade e falta de coerência presente no texto. Do mesmo modo, tal aprovação também fomentou o debate no que tange aos interesses e influências que percorriam o processo de construção desta política. Novamente, em minha pesquisa de mestrado já mencionada (BARRIOS, 2018), pude aproximar-me a algumas dessas questões diante de uma interlocução entre elas e o Ciclo de Políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992), conforme resgato a seguir a partir da ilustração de parte da análise realizada, priorizando os Contextos de Influência, da Produção de Texto e da Prática.

No Contexto de Influência, por exemplo, identifiquei possíveis influências internas e externas que podem ter incentivado a promulgação da legislação em pauta, como, por exemplo:

- A tramitação dos vários PLs enviados à Câmara e ao Senado ao longo dos anos (como ilustrado por Rodrigues (2016), nos quais o ensino de espanhol era o tema central;
- A assinatura do Tratado de Assunção e a posterior criação do Mercosul e do setor Mercosul Educacional: Salientei, naquele momento, que a partir da efetivação dos acordos

e do setor em pauta, se desenvolveram diversos programas e projetos que respondiam aos objetivos estabelecidos nos planos operativos, dos quais, alguns deles, se relacionam à educação e ao ensino de português e espanhol nos países integrantes desta “aliança”.

- O “Acordo de Integração Cultural Brasil-Argentina”: sua menção em meu estudo (BARRIOS, 2018) teve como ponto de ancoragem a pesquisa de Cristofoli (2010, p. 113) que associou tal elemento à criação da Lei 11.161. A autora expôs que, em novembro de 1997, foi firmado um acordo bilateral entre a Argentina e o Brasil, denominado como “Acordo de Integração Cultural Brasil-Argentina” que consta no ordenamento legal argentino como lei (Ley 25.181 de 1997) e no brasileiro como um decreto (Decreto 3.548, de 21 de julho de 2000), estando este composto por 17 artigos sendo que o primeiro deles versa sobre a difusão das línguas dos dois países em caráter de reciprocidade:

1 - As Partes comprometem-se a promover a cooperação e o intercâmbio entre as instituições e agentes culturais de cada Estado.

2 - Com esse objetivo, cada Parte apoiará, com base na reciprocidade, as atividades que se realizem no território desse Estado em favor da difusão do idioma e das expressões culturais e artísticas do outro Estado, de acordo com o Código de Atividades que figuram como Anexo I do presente Acordo (BRASIL, 2000).

- A relação econômica entre a Espanha e o Brasil: na investigação mencionada (BARRIOS, 2018) me vali, especialmente, dos estudos de Villabla (2013) e Portilla (2007) para elucidar tal relação. O primeiro estabelece uma associação entre a criação da Lei 11.161 ao atendimento de uma política linguística da Espanha:

[...] a obrigatoriedade do ensino de espanhol no nível médio respondia a uma política linguística da Espanha e não à do Brasil que, mais uma vez, por falta de clareza e posição sobre esse tema, parece ter caído na histórica armadilha de troca de riquezas locais por um punhado de bijuterias, reavivando a polêmica sobre a relação colonialista (VILLALBA, 2013, p. 15).

E o segundo relaciona a aprovação de tal normativa à presença de grupos empresariais e de investimentos espanhóis no nosso país:

Hoje em dia, assistimos a um grande número de empresas espanholas instaladas no Brasil (como o Banco Santander, Telefônica, Gás Natural, Iberdrola e Repsol YPF). De fato, a Espanha, em 2002, era o maior investidor europeu no país e o segundo no comércio geral, abaixo apenas dos Estados Unidos da América. Para a Espanha, o Brasil é o segundo sócio comercial na Iberoamérica, perdendo somente para o México (PORTILLA, 2007, p. 226).

Sobre o Contexto de Produção de Texto, expus por completo a lei analisada, destacando a ambiguidade e a falta de clareza do texto institucionalizado, assim como discorri

sobre dois pareceres enviados ao Conselho Nacional de Educação que tratavam de dúvidas e questionamentos sobre tal instauração.

A respeito do Contexto da Prática, apresentei informações sobre o processo de implementação da Lei nº 11.161 em diferentes lugares do país, enfatizando, principalmente, o estado do Paraná e o município de Londrina, onde residia e atuava. Também identifiquei, com base em estudos anteriormente publicados por outros pesquisadores (especialmente as pesquisas publicadas na obra organizada por Barros, Costa e Galvão, 2016), algumas medidas no âmbito do Estado e de outras esferas da sociedade que tentaram concretizar a legislação analisada em alguns locais da nação, enfatizando que, além delas, também poderiam ter havido outras que tentaram, em outros cenários, viabilizar a concretização da normativa examinada. As que observei, foram:

- Investimentos públicos na área:
 - Realização de concursos públicos - Amazonas, (2011) – (SANTOS; TEIXEIRA, 2016); São Paulo, (2013) – (MENEZES; CRUZ, 2016); Pernambuco (2005 e 2008) – (ABREU; BARBOSA, 2016); Paraná (2007 e 2013) - (WOGINSKI; COSTA, 2016);
 - Inclusão da Língua Espanhola nas OCNEM, em 2006, e no “Programa nacional do livro didático” (PNLD) em 2011 – (PONTE, 2016).
- Aprovação de PL’s estaduais: como a aprovação do PL 124/2011 no Amazonas e sua posterior sanção na lei nº 152/13 que ratificava e complementava a Lei federal 11.161 em vigência garantindo a oferta obrigatória da língua espanhola no ensino médio e determinando que o exercício da atividade de professor dessa disciplina seria exclusivo aos profissionais formados em Letras-Língua Espanhola com licenciatura plena – (SANTOS; TEIXEIRA, 2016);
- Fortalecimento da formação de professores de espanhol por parte das universidades com contratação de professores, realização de projetos e eventos e oferta de cursos de especialização na área – Universidade Federal do Amazonas - (SANTOS; TEIXEIRA, 2016) e Universidade Estadual de Londrina - (MONTAÑÉS, 2002);
- Ações de associações e de universidades manifestando e requerendo o real cumprimento da lei examinada - Associação de Professores de Espanhol do Amazonas e Universidade Federal do Amazonas - (SANTOS; TEIXEIRA, 2016); Associação de Professores de Espanhol de São Paulo - (MENEZES; CRUZ, 2016); Associação de Professores de Espanhol do Paraná – (WOGINSKI; COSTA, 2016); Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) - (MENEZES; CRUZ, 2016); Universidade Estadual de Londrina – (MONTAÑÉS, 2002);

As determinações da legislação em pauta vigoraram até 2016, sendo revogadas neste ano com a Medida Provisória nº 746 que

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências (BRASIL, 2016).

A MP em questão foi imposta durante o Governo de Michel Temer, de forma autoritária, e acarretou diversas alterações para o currículo escolar que, posteriormente, se reafirmaram por meio da Lei 13.415.

De acordo com informações disponibilizadas pelo próprio Congresso Nacional na página eletrônica em que a MP pode ser consultada⁹, tal medida:

Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (BRASIL, 2016).

No que cerne ao ensino de línguas estrangeiras/adicionais, a MP pautada traz novas definições para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, alterando as disposições da LDB de 1996 e da Lei 11.161. As alterações mencionados são registradas por meio dos fragmentos presentes nos artigos 1º e 13º:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: [...]§ 5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano. [...]§ 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. [...]

⁹Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 26 out. 2022.

Art. 13. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Conforme também pude vislumbrar em minha anterior pesquisa de mestrado (BARRIOS, 2018), a instauração dessa normativa representou um retrocesso no que se refere ao ensino de LE/A no Brasil tendo em vista a imposição do inglês como a única língua estrangeira/adicional obrigatória na Educação Básica. Ademais, incitou grandes discussões no contexto escolar e a elaboração/disseminação de cartas e notas de repúdios redigidas por várias entidades atreladas à área de espanhol, como as associações e as instituições de ensino, por exemplo:

Quadro 3 - Ações de diferentes instâncias em repudio à MP nº 746

AUTOR/AUTORES	MEDIDA	DATA
Federação Brasileira dos Professores de Francês (FBPF)	NOTA DE REPÚDIO À MEDIDA PROVISÓRIA N. 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016	28 de setembro de 2016
Fórum das Licenciaturas da Universidade de Caxias do Sul (UCS)	NOTA DE REPÚDIO À MEDIDA PROVISÓRIA 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016	28 de setembro de 2016
Conselho do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	NOTA DE REPÚDIO DO DEPARTAMENTO DE LETRAS À MP 746	28 de setembro de 2016
Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC)	CARTA ABERTA DA ABRAPEC SOBRE A MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016 QUE REFORMA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL	29 de setembro de 2016
Participantes da plenária final do 5º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia	MOÇÃO DE REPÚDIO À MEDIDA PROVISÓRIA NÚMERO 746	Setembro de 2016
Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	MANIFESTO DE REPÚDIO À MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016	04 de outubro de 2016
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz	NOTA DE REPÚDIO À REFORMA DO ENSINO MÉDIO	Sem data de publicação
Associação de professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP)	NOTA PÚBLICA SOBRE A MEDIDA PROVISÓRIA QUE INSTITUI A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	23 de setembro de 2016
Associação Brasileira de Hispanistas (ABH)	MANIFESTO DE REPÚDIO À MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016	23 de setembro de 2016
Associação de professores de Espanhol do Estado do Paraná (APEERP)	CARTA-MANIFESTO – MEDIDA PROVISÓRIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	27 de setembro de 2016
Diretoria da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL)	NOTA DE REPÚDIO DA ALAB À MP 746, QUE PROPÕE REFORMAS PARA O ENSINO MÉDIO	06 de outubro de 2016
Associações de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL	DECLARAÇÃO DO III EAPLOM	10 de junho de 2016

(APLOM)		
---------	--	--

Fonte: Quadro apresentado por Barrios (2018) e produzido com base nos dados do projeto de pesquisa “Ensinar espanhol para quem? Do ideal legislativo ao real educativo” (ANDRADE, 2016).

No entanto, apesar dos esforços de diversos coletivos da área de espanhol no país, em 16 de fevereiro de 2017 ocorreu a aprovação da Lei nº 13.415, também sancionada por Michel Temer, que ratificou as alterações da MP 746 relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras/adicionais em nosso território. Tais alterações estão presentes nos artigos 2º, 3º e 22º, sendo eles, respectivamente:

“Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: [...] § 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:
§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Após tal promulgação, outras proposições legislativas foram tramitadas no contexto brasileiro com o intuito de retomar a oferta do ensino de espanhol em nosso país, conforme indicarei nos próximos parágrafos.

Em meu estudo de mestrado já abordado, por exemplo, realizei uma busca por proposições que foram apresentadas entre 2008 e 2018 versando sobre o ensino de língua espanhola no país. A escolha por essa data inicial (2008) se deu em razão da pesquisadora aqui já mencionada, Rodrigues (2016), já haver apresentado proposições tramitadas até 2007. No que cerne a 2018, foi o ano de entrega da minha dissertação de mestrado. A investigação se deu a partir dos mesmos trâmites usados por Rodrigues (2016): utilizei como critérios de buscas tanto no Portal da Câmara dos Deputados¹⁰ quanto do Senado¹¹ os assuntos “língua espanhola”, “idioma espanhol” ou apenas “espanhol”, selecionando como período de apresentação o intervalo de datas entre 01/01/2008 e 01/01/2018. No portal do Senado não foi encontrado nenhum projeto e no da Câmara os dados encontrados foram os seguintes:

¹⁰Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/buscaProposicoesWeb/pesquisaAvancada>>. Acesso em: 29 set. 2022.

¹¹Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias>>. Acesso em: 29 set. 2022.

Quadro 4 - PLs apresentados à Câmara dos Deputados de 2008 até 2018

	Nº DO PL	DATA DE APRESENTAÇÃO	AUTOR DA PROPOSIÇÃO/PARTIDO (ESTADO)	SITUAÇÃO
1	3321	01/03/2012	Enio Bacci - PDT/RS	15/03/2012, arquivado.
Ementa: Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão da língua espanhola nas escolas públicas iniciada no ensino fundamental.				
2	746	23/09/2016	Poder executivo	30/11/2016, transformado na Lei Ordinária 13415/2017.
Ementa: Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. NOVA EMENTA: Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da ... Explicação: Revoga a Lei nº 11.161, de 2005.				

Fonte: BARRIOS, 2018.

Naquele estudo (BARRIOS, 2018), pude observar que

o primeiro PL indicado foi apresentado em 2012 e arquivado no mesmo ano. O texto dispunha sobre a obrigatoriedade de oferta do ensino de espanhol nas séries do fundamental, já que nesse momento tal obrigatoriedade restringia-se às séries do médio. Já o segundo PL diz respeito [...] foi aprovado e transformado na Lei nº 13.415.

Ainda que meu intuito, neste capítulo deste atual estudo, seja resgatar a memória histórica do ensino de espanhol (desde 1931 a 2021), especialmente no escopo das legislações promulgadas e com foco no ensino da língua em pauta, também me pareceu relevante complementar este quadro elaborado anteriormente e verificar se, até o ano de 2021, novos projetos foram apresentados e se encontram em tramitação. Para tanto, usei as mesmas estratégias já indicadas.

Quadro 5 - PLs apresentados à Câmara dos Deputados de 2008 até 2021

	Nº DO PL	DATA DE APRESENTAÇÃO	AUTOR DA PROPOSIÇÃO/PARTIDO (ESTADO)	SITUAÇÃO
1	3321 ¹²	01/03/2012	Enio Bacci - PDT/RS	Arquivado.
Ementa: Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão da língua espanhola nas escolas públicas iniciada no ensino fundamental.				
2	746 ¹³	23/09/2016	Poder executivo	Transformado na

¹²Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=535788>. Acesso em: 29 set. 2022.

¹³Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2112490>. Acesso em: 29 set. 2022.

				Lei Ordinária 13415/2017.
Ementa: Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. NOVA EMENTA: Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da ... Explicação: Revoga a Lei nº 11.161, de 2005.				
3	1580 ¹⁴	19/03/2019	João H. Campos - PSB/PE	Apensado ao PL 1302/2015 (que foi apensado ao PL 3380/2015)
Ementa: Altera o § 5º do art. 26 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o ensino da língua espanhola no ensino fundamental.				
4	3849 ¹⁵	03/07/2019	Felipe Carreras – PSB/PE	Apensado ao PL 1580/2019 (que também foi apensado ao PL 1302/2015 e, em seguida, ao 3380)
Ementa: Altera a Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.				
5	4991 ¹⁶	11/09/2019	Dagoberto Nogueira - PDT/MS	Apensado ao PL 1382/2015 (que também foi apensado ao PL 1302/2015 e, em seguida, ao 3380)
Ementa: Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para determinar que compete às comunidades escolares definirem o idioma estrangeiro a ser ofertado no currículo e definir a preferência pelo espanhol nas regiões fronteiriças a países que o tenham como idioma oficial.				

Fonte: a autora.

Quadro 6 - PLs apresentados ao Congresso Nacional de 2008 até 2021

	Nº DO PL	DATA DE APRESENTAÇÃO	AUTOR DA PROPOSIÇÃO/PARTIDO (ESTADO)	SITUAÇÃO
1	3036 ¹⁷	31/08/2021	Senador Flávio Arns (PODEMOS/PR)	Em tramitação.
Ementa: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para tornar obrigatório o ensino da língua espanhola no ensino fundamental e no ensino médio.				
2	3059 ¹⁸	01/09/2021	Senador Humberto Costa (PT/PE)	Em tramitação.
Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola.				

¹⁴Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2194496>. Acesso em: 29 set. 2022.

¹⁵Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2210498>. Acesso em: 29 set. 2022.

¹⁶Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2219798>. Acesso em: 29 set. 2022.

¹⁷Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicameras/-/ver/pl-3036-2021>. Acesso em: 29 set. 2022.

¹⁸Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicameras/-/ver/pl-3059-2021>. Acesso em: 29 set. 2022.

Como pode ser observado nos quadros, no que tange à Câmara dos Deputados, foram encontradas 5 proposições, sendo que as duas primeiras, já haviam sido anteriormente apresentadas (BARRIOS, 2018). E, no que cerne ao Congresso Nacional, dois foram os projetos encontrados.

Primeiramente, no que compete às proposições presentes na Câmara dos Deputados, os três “novos” projetos seguem em tramitação, mas apensados a outros. Na dinâmica final deste processo, todos os projetos foram apensados ao PL 3380/2015¹⁹ que tem a seguinte ementa “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre os currículos da educação básica” (BRASIL, 2015). Esta proposição se encontra em tramitação na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania com 34 projetos apensados.

Dentro de suas particularidades, os projetos aqui elencados tentam resgatar a garantia de oferta do ensino de língua espanhola no âmbito federal e se configuram como novas possíveis vias para o cenário de apagamento do ensino deste idioma na esfera nacional no qual nos encontramos.

Além das políticas historiadas neste contexto macro, sendo macro aqui entendido como o “nacional/federal”, também há a possibilidade de sua construção no contexto micro, sendo micro aqui pontuado como o “estadual/municipal”. Tendo em vista que o escopo desta pesquisa percorre a construção das recentes políticas linguísticas educacionais (especialmente, de espanhol), considero importante apresentar algumas iniciativas que, em meu próprio estado, o Paraná, tem se caracterizado como políticas com foco na aprendizagem da LE/A (como a língua inglesa e, especialmente, a espanhola).

3.2 O ESTADO DO PARANÁ: ALGUMAS INICIATIVAS

Nesta subseção tenho como foco a exemplificação de políticas linguísticas educacionais de ensino de LE/A no estado em que resido, o Paraná. Deste modo, apresento exemplos de iniciativas desenvolvidas nesta unidade federativa, mas no âmbito municipal. As políticas caracterizadas são o “Projeto Londrina Global” e a inserção do ensino de espanhol no Plano Municipal de Educação da cidade de Cascavel. Justifico a exemplificação de uma política de ensino de língua inglesa, pois, primeiramente, é uma iniciativa realizada em minha própria cidade e também porque acredito que as políticas efetivadas com foco em outros

¹⁹Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2024319&ord=1>. Acesso em: 29 set. 2022.

idiomas também podem ilustrar possibilidades de caminhos a serem traçados por políticas que, futuramente, abordem a língua espanhola ou outros idiomas.

Priorizei detalhar duas que apresentam uma certa solidez em sua implementação, ou seja, que foram criadas e estão sustentadas já há mais de dez anos. No entanto, não tenho a intenção de proclamá-las como modelos ideais a serem seguidos, mas sim pretendo apresentá-las para elucidar possibilidades que vem sendo percorridas no âmbito municipal do meu próprio estado. De mesma forma, esclareço que reconheço que estas não são as únicas iniciativas municipais desenvolvidas no Paraná e reforço minha admiração por todas as ações que tenham como foco a garantia do ensino de línguas neste e em outros territórios.

3.2.1 Inglês – Projeto Londrina Global, Londrina (PR)

Londrina é a cidade na qual nasci e resido atualmente. Localizada no norte do Paraná, possui 76 unidades escolares na zona urbana e 12 na zona rural; 33 centros municipais de educação infantil, 58 filantrópicos e 125 particulares. Além disso, o município conta com 07 entidades de educação especial²⁰.

O projeto Londrina Global (PLG) é realizado desde 2008 e tem como objetivo ensinar a língua inglesa para as crianças dos anos iniciais – Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Para realizar uma descrição mais detalhada da criação e efetivação do PLG, busquei pesquisas e documentos que tratassem sobre o tema e encontrei dois relevantes trabalhos escritos por pesquisadoras que participaram ativamente do projeto em questão: Rafaeli Constantino Valêncio Peres e Jozélia Jane Corrente Tanaca.

Peres, em 2018, publicou sua dissertação “Projeto Londrina Global: Currículo e representações sociais dos professores de inglês para crianças”, no Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, na qual teve como objetivo investigar as representações sociais que emergem do discurso de professores/as de inglês para crianças participantes do PLG a respeito do currículo e as relações estabelecidas entre pelos professores entre material didático e currículo.

Tanaca, em 2017, também no Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, publicou sua tese “Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no Projeto

²⁰ Dados disponibilizados na página oficial da Prefeitura de Londrina <<https://www.londrina.pr.gov.br/unidades-escolares>> e atualizados em agosto de 2022.

Londrina Global” na qual objetivou discutir práticas de aprendizagem expansiva no contexto de formação continuada do projeto Londrina Global na rede municipal de ensino de Londrina.

No que compete à criação, passos e motivações iniciais do projeto, as autoras acima mencionadas trazem importantes considerações em suas publicações. Tanaca (2017, p.20), por exemplo, elucida que uma das possíveis motivações para a criação da iniciativa em questão foi a “crença, por parte de empresários e gestores municipais daquele período, de alcance de melhores níveis de desempenho linguístico com o ensino de LI, desde a infância, para a inserção da população no mercado de trabalho de multinacionais instaladas no município”. Além disso, a autora argumenta que a participação de docentes das universidades locais e representantes do Núcleo de Apoio Pedagógico da UEL (NAP/UEL) serviu como apoio para a implementação da ideia e para a formação dos professores participantes (TANACA, 2017, p. 136).

Peres (2018, p.26), descreve que o início do planejamento se deu a partir da designação de uma coordenadora pedagógica pela Secretaria Municipal de Educação para que fosse realizada a estruturação do ensino de inglês nas escolas que já contavam com docentes graduados em Letras. Posteriormente, o convite para a composição da equipe do projeto foi realizado a todos os professores habilitados em Letras/Inglês e, após a apresentação da iniciativa, 29 deles começaram a atuar no ensino da LI para turmas da 4ª série de 58 escolas, totalizando 5.500 alunos, aproximadamente. A autora também esclarece que o atendimento desta quantia foi possível pois,

“pacotes de aulas” foram organizados pela coordenação. Ou seja, o horário e plano de atendimento nas escolas foi elaborado para atender os alunos com uma aula de cinquenta minutos por turma uma vez por semana, os horários dos professores foram ajustados de acordo com a proximidade física das escolas para facilitar o deslocamento. Cada professor atendia de três a seis escolas para completar a carga horária de 20 horas/semanais (PERES, 2018, p. 26).

No primeiro ano de atuação do PLG, em 2008, as aulas eram ministradas apenas ao 4º ano (atual 5ª série), pois, de acordo com Peres (2018, p. 26), era neste ano da escolaridade que ocorria a transição do Ensino Fundamental I para o II.

Já em 2010, Tanaca (2017, p. 133) argumenta que, a partir dos resultados favoráveis evidenciados no PLG, sua atuação começou a ser ampliada para além da 4ª série e sua trajetória se relaciona a um número variado de escolas e alunos, conforme indicado a seguir:

Figura 4: Atendimento do PGL

ANO	NÚMERO DE ESCOLAS MUNICIPAIS EM LONDRINA: ENSINO FUNDAMENTAL: Zona Urbana e Zona Rural	NÚMERO DE ESCOLAS ATENDIDAS PELO PROJETO LONDRINA GLOBAL	NÚMERO DE ALUNOS ATENDIDOS	SÉRIES/ ANOS
2008	80	58	5.500 alunos	4ª série
2009	80	54	7.494 alunos	3ª a 4ª série
2010	79	35	13.000 alunos	1ª, 2ª a 4ª série, 1º ao 3º ano.
2011	79	30	8.881 alunos	1ª a 4ª série, 1º ao 3º ano
2012	79	38	10.000 alunos	1º ao 4º ano, 4ª série
2013	83	30	10.000 alunos	1º ao 5º ano
2014	84	45	12.000 alunos	1º ao 5º ano
2015	85	45	13.000 alunos	1º ao 5º ano
2016	86	47	14.000 alunos	1º ao 5º ano
2017	86	45	12.600 alunos	1º ao 5º ano
	Dados informados pela Gerência de Documentação Escolar / SME.			

Fonte: Peres, 2018.

No ano de 2019²¹, as aulas de inglês aconteciam uma vez por semana, com duração de uma hora, eram ministradas por professores com formação específica (Letras ou Pedagogia), ou com habilitação no idioma, e tinham como base uma metodologia que incentivasse e promovesse a interdisciplinaridade. Neste mesmo ano, 32 escolas estavam integradas ao projeto e diversos meios de comunicação já haviam divulgado seu andamento e sua relevância, como:

- “Educação oferta inglês na rede municipal”: Folha de Londrina, 27 de agosto de 2014. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/educacao-oferta-ingles-na-rede-municipal-891537.html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

²¹Dados da reportagem “Projeto Londrina Global é referência nacional no ensino do inglês”, publicada no Blog da Prefeitura de Londrina, em 22 de novembro de 2019. Disponível em: <https://blog.londrina.pr.gov.br/?p=66071>. Acesso em: 20 jul. 2021.

- “Projeto Londrina Global atende 14 mil crianças da rede municipal”: Jornal União, 18 de maio de 2015. Disponível em: <https://www.jornaluniao.com.br/noticias/educacao/projeto-londrina-global-atende-14-mil-criancas-da-rede-municipal-2015-05-18/>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- “Projeto Londrina Global é referência nacional no ensino do inglês”: Blog da Prefeitura de Londrina, 22 de novembro de 2019. Disponível em: <https://blog.londrina.pr.gov.br/?p=66071>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- “Professores do município produzem vídeos com contação de histórias e músicas em inglês”: Blog da Prefeitura de Londrina, 19 de maio de 2020. Disponível em: <https://blog.londrina.pr.gov.br/?p=75864>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Ao refletir sobre o exposto, pude delimitar alguns aspectos que, no meu ponto de vista, refletem alguns elementos que podem ter sustentado a realização do PGL ao longo dos anos:

- Os empresários e figuras políticas da região tinham (e provavelmente, ainda têm) interesses na oferta da língua inglesa nas escolas do município, pois, conforme mencionado no início desta seção, umas das razões para a criação do projeto foi a crença, por parte desses indivíduos, de que o ensino de LI, desde a infância, poderia contribuir para a inserção da população no mercado de trabalho de multinacionais da cidade. Sabemos que os interesses políticos e de atores que trazem renda e investimentos para o local, como é o caso dos empresários, tem força e podem influenciar em diversos setores da sociedade, inclusive nos que se relacionam à educação;
- A participação e o apoio dos docentes das universidades locais e representantes do Núcleo de Apoio Pedagógico da UEL (NAP/UEL) pode ter, além de contribuído para a formação dos docentes do projeto, servido como uma espécie de “força motora” para sua realização, envolvendo diferentes níveis da educação: básica e superior;
- O número de escolas e de alunos participantes do PGL aumentou ao longo dos anos, o que demonstra que, além dos interesses políticos e econômicos já mencionados anteriormente, também há um interesse da própria comunidade escolar na manutenção do projeto.

3.2.2 Espanhol – Plano Municipal de Educação, Cascavel (PR)

Cascavel, outra cidade do meu estado, Paraná, oferece, desde 1998, o ensino de espanhol na sua rede municipal de ensino. De acordo com o Currículo para Rede Pública

Municipal de Ensino de Cascavel (2008, p. 299), a inserção preliminar do ensino do idioma na região se deu a partir de projetos:

- Projeto Arandú: Buscando fomentar os princípios do Mercosul, criou-se tal projeto e, posteriormente, a Prefeitura de Cascavel assinou um Acordo de Intenções, em maio de 1997, com o Ministério de Cultura e Educação da Província de *Misiones*, Argentina. Após a assinatura, se implementou o projeto de Língua Espanhola nas escolas da rede municipal e o intercâmbio de alunos e docentes cascavelenses para *Misiones*.

- Projeto Pilar: o projeto acima foi ampliado e reformulado em 2006, passando a chamar-se Projeto Pilar e tendo por finalidade efetivar o aprendizado da língua por meio do contato direto com ela, estreitar as relações sociais entre os integrantes da tríplice fronteira e propiciar conhecimentos de outros povos, culturas e artes. Entre as ações deste novo projeto, alunos e professores do 4º ano puderam permanecer uma semana em cidades paraguaias ou argentinas, conhecendo as escolas, assistindo as aulas e conhecendo pontos turísticos da região. O mesmo acontecia em Cascavel com participantes paraguaios e argentinos.

Em 2007, com a elaboração do primeiro Currículo para a Rede Pública Municipal específico para a cidade de Cascavel, o ensino da língua espanhola foi garantido na grade curricular do nível fundamental. Segundo Malanchen, Matos e Pagnoncelli (2012, p. 193 e 194), a elaboração deste documento teve início em 2004 e foi finalizada em 2007, contando com a participação da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (SEMED), de coordenadores pedagógicos, professores, pesquisadores de universidades. Tal Plano foi subdividido em três volumes - (Volume I Educação Infantil, Volume II Ensino Fundamental (anos iniciais) Volume III Educação de Jovens e Adultos – fase I) – e a língua espanhola foi contemplada no volume II.

Atualmente, ele segue garantido neste Currículo (ainda vigente) e também no Plano Municipal de Educação, com vigência de 2015 a 2025. Neste último documento há alguns artigos relevantes sobre a oferta do idioma, a formação dos professores e o material didático, como:

Art. 2: Assegurar a universalização do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, em 100% (cem por cento) para alunos de 6(seis) a 14 (quatorze) anos, que correspondem a essa etapa de ensino na idade recomendada, a partir da aprovação do PME.

Estratégias [...]

XVI - Assegurar curso de formação em língua espanhola aos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, com a finalidade de relacionar teoria e prática e contribuir para a qualidade do ensino da disciplina de Língua Espanhola, a partir de 2016, sendo de caráter contínuo e permanente. (Redação dada pela Lei nº 6869/2018)

XVII - Assegurar o ensino da Língua Espanhola, bem como a produção de materiais para os alunos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, a partir de 2016, sendo de caráter contínuo e permanente. (Redação dada pela Lei nº 6869/2018)

XVIII - Assegurar que o material de língua espanhola, para os alunos da Rede Municipal de Ensino seja entregue no início do ano letivo, a partir de 2016, sendo de caráter contínuo e permanente. (Redação dada pela Lei nº 6869/2018)

O ensino de espanhol no município em pauta é orientado a partir do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2008), já mencionado no início deste seção. Em um primeiro momento, se abordam neste documento algumas justificativas que levaram à escolha da língua em questão, como:

- Aspectos históricos e geográficos do Oeste do Paraná: esta região faz fronteira Argentina e Paraguai, países nos quais o espanhol é o idioma oficial;
- Mercosul: o espanhol e o português são consideradas as línguas oficiais deste mercado;
- A Lei Federal nº 11.161: no período de escritura do Currículo mencionado (2008), a Lei nº 11.161, conhecida como a “lei do espanhol”, ainda estava vigente.

No que se refere aos encaminhamentos metodológicos para o ensino da LE, argumenta-se que

a disciplina de língua estrangeira não deve ser pensada ou encaminhada diferente das outras disciplinas do currículo escolar, pois ela tem o mesmo objetivo, que é o da apropriação de conteúdos científicos pelos alunos da escola pública. Estes conteúdos, neste caso, referem-se às culturas e aos conhecimentos de tudo o que significa esta nova língua. Reiterando que esta língua do outro, com o transcorrer do tempo deixará de ser uma língua alheia e estranha para tornar-se uma língua próxima e conhecida, configurando um movimento ao seu encontro. Propõe-se, portanto, que os encaminhamentos metodológicos nas aulas de língua estrangeira sejam um espaço para que os alunos conheçam e compreendam a existência das múltiplas determinações que envolvem a cultura do outro e não os conteúdos de outras disciplinas simplesmente traduzidos para a Língua Estrangeira (CASCVEL, 2008, p. 300).

Assim como pude delimitar alguns aspectos que, a meu ver, influenciaram para a manutenção do Projeto Londrina Global em Londrina, aqui também pude estabelecer alguns elementos que, possivelmente, sustentaram a oferta do ensino de espanhol em Cascavel ao longo dos anos:

- De maneira similar ao PGL, a oferta da língua espanhola no município aqui abordado se deu, preliminarmente, a partir de interesses políticos, já que o Projeto Arandú, pelo qual o idioma passou a ser ofertado, tinha como foco fomentar os princípios do Mercosul o que pode-se comprovar, posteriormente, com a assinatura do Acordo de Intenções da prefeitura de Cascavel com a província argentina de *Misiones*;

- Ainda sob esta perspectiva, todas as justificativas apresentadas no Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2008) para a escolha do idioma também são de cunho político, o que reflete outros interesses além dos linguísticos e educacionais;

- O ensino da língua espanhola foi duas vezes consecutivas garantido nos Planos Municipais da Educação, ambos com vigência de 10 anos, totalizando 20, o que, no meu ponto de vista, reflete uma importante e duradoura sustentação legal para o ensino em pauta.

O que apresentei aqui são duas exemplificações de como duas diferentes políticas educacionais e linguísticas de nível micro se caracterizam e, a meu ver, se sustentaram ao longo de suas vigências. Ao final do texto discorrido sobre cada uma das iniciativas abordadas, expus elementos que, para mim, puderam contribuir para a manutenção da oferta dos respectivos idiomas nos contextos explorados. Esses elementos não se configuram como uma análise ou avaliação propriamente dita das políticas aqui elencadas, pois este não era o meu objetivo para esta etapa do trabalho. No entanto, existem referenciais teóricos-analíticos contundentes que podem nos auxiliar neste tipo de processo, conforme abordarei no capítulo 5 deste estudo.

4 MOVIMENTOS SOCIAIS, ASSOCIAÇÕES E INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO

Ao considerar o contexto de ensino de idiomas em nosso país, em especial do espanhol, me parece fundamental destacar os papéis que não só determinadas figuras oriundas de públicos específicos (como sujeitos que ocupam cargos políticos, gestores, professores, alunos, etc.) podem desempenhar ao longo desse percurso político, mas também a atuação de alguns coletivos neste cenário.

Dessa forma, resgato nas subseções a seguir a importância dos movimentos sociais e o detalhamento de um dos movimentos relacionados à área de espanhol, o Fica Espanhol, assim como indico uma listagem das associações de professores de espanhol no Brasil e das universidades públicas que possuem cursos de formação inicial destes docentes. A escolha por estes elementos, se justifica do seguinte modo:

- Movimento Fica Espanhol: assim como mencionado na introdução deste trabalho, sua escolha se deu em razão deste ser um coletivo que alcançou certa visibilidade na construção de uma das recentes políticas estaduais de espanhol observadas nesta pesquisa (no Rio Grande do Sul) e por possuir representações em outros estados do país, caracterizando-se como um movimento que, ainda que recente, tenta constituir-se como um movimento de amplitude nacional em prol da área abordada. Desta forma, como todos os participantes deste trabalho são envolvidos e/ou representantes deste coletivo, me parece necessário tecer algumas considerações sobre sua organização e atuação. Mas, reitero, que não objetivo caracterizá-lo como o único atuante neste cenário, reforçando que também reconheço e estimo as ações de outras organizações coletivas em prol do fomento de ensino de espanhol em nosso território.
- Associações de professores de espanhol: abordo este aspecto, pois, conforme será evidenciado neste capítulo, existem em todo o nosso território associações com este enfoque, o que indica o interesse da área de espanhol em organizar-se como grupo deste cunho e reforça que, além do movimento Fica Espanhol, existe uma história de luta já vivenciada há anos por tais entidades. Da mesma forma, também foi possível vislumbrar diante dos dados coletados/gerados na pesquisa a menção à presença ou à ausência de atuação deste elemento na construção das recentes políticas estaduais de inserção de espanhol que compõem o escopo deste trabalho, conforme será elucidado no capítulo 7 deste texto.
- Instituições de formação: Assim como no caso das associações, a menção às universidades como atores envolvidos na construção das iniciativas investigadas nesta

pesquisa também esteve presente em minhas fontes de coleta/geração de dados. Deste modo, considero importante indicar quais são as universidades públicas que, no momento de redação deste texto, formam professores de espanhol e atuam nesta área de formação.

Esclareço que não tenho como foco neste trabalho, aprofundar-me sobre as atividades desenvolvidas pelas associações e pelas universidades, mas sim indicar que ambas possuem uma forte presença em nosso país e, conforme já mencionado e poderá ser mais ilustrado no capítulo 7, também atuam como atores envolvidos no processo de construção das recentes políticas locais de inserção de espanhol focadas nesta investigação.

4.1 O MOVIMENTO FICA ESPANHOL

Antes de tratar das particularidades que envolvem este coletivo, me parece relevante compartilhar alguns esclarecimentos a respeito do conceito de “movimento social” com o intuito de, principalmente, destacar como o entendo neste trabalho.

Os movimentos sociais estão presentes nas mais diversas esferas da sociedade e não se restringem ao âmbito educacional. Segundo Diani e Bison (2010, p. 221),

vemos os processos de movimento social como exemplos de ação coletiva com clara orientação para o conflito com relação a oponentes sociais e políticos específicos, conduzida no contexto de densas redes interorganizacionais, por atores ligados por solidariedades e identidades compartilhadas que precedem e sobrevivem a coalizões e campanhas específicas (...). Em primeiro lugar, a experiência dos movimentos sociais está inextricavelmente ligada à expressão pública de um conflito social. A ação coletiva não somente se orienta para o trato de problemas coletivos, para corrigir injustiças, conquistar bens públicos, atacar fontes de descontentamento, ou expressar apoio a certos valores ou princípios morais; ela o faz identificando alvos para os esforços coletivos, especificamente articulados em termos sociais ou políticos.

Diante do exposto, é possível vislumbrar que esse tipo de coletivo se une a partir de objetivos em comum (seja por “solidariedade” ou “identidade compartilhadas”) e que os indivíduos a ele pertencentes se ligam a um determinado conflito social. As ações deste grupo “unido” em prol da atenção às suas demandas podem se concretizar a partir de diferentes estratégias. De acordo com Gohn (2011, p. 335),

[...] ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas.

Neste sentido, a partir das diferentes atitudes tomadas por este coletivo, torna-se mais possível que as vozes dos atores ali “representadas” e “verbalizadas” sejam escutadas através das tomadas de estratégias destes movimentos (diferentemente do que, provavelmente, ocorreria se essas mesmas vozes fossem “propagadas” no contexto individual). Sobre este aspecto, Tatagiba, Abers e Silva (2018, p. 106) argumentam que

O que distingue a atuação dos movimentos sociais nos subsistemas de políticas públicas é o fato de eles oferecerem às pessoas comuns uma possibilidade de se organizarem coletivamente para fazer sua voz ouvida nos circuitos de tomada de decisão. Ao levarem para o interior dos subsistemas atores e interesses previamente não considerados pelos tomadores de decisão, os movimentos sociais acionam um conjunto de interações confrontacionais.

Ainda de acordo com os autores, (2018, p. 106),

Os conflitos que os movimentos produzem, e em torno dos quais eles se estruturam, apresentam uma especificidade: eles extrapolam o âmbito restrito dos conflitos de interesses ou de demandas pontuais no interior dos subsistemas nos quais atuam e se vinculam diretamente às disputas relacionadas à forma de organização da vida em sociedade. Ou seja, movimentos sociais que atuam no sentido da transformação ou da manutenção de políticas públicas sempre expressam conflitos mais amplos, relacionados às diferentes concepções (projetos políticos) sobre como a sociedade deve ser organizada.

No que compete ao movimento Fica Espanhol, hoje um movimento com representantes e ações em alguns estados do país, teve o seu início a partir da articulação de profissionais e alunos envolvidos na área e residentes no Rio Grande do Sul.

Ao longo das entrevistas e da aplicação do questionário que realizei nesta pesquisa, foi possível estabelecer um maior contato com diferentes indivíduos que se articularam nesta formação inicial e/ou atual do coletivo e que compartilharam comigo suas visões em relação à construção das recentes políticas locais de inserção de espanhol nos contextos aos quais se circunscrevem. Essas perspectivas estarão presentes, especialmente, nos capítulos interpretativos/analíticos desta investigação.

Dessa forma, nesta seção em pauta, meu objetivo é apresentar um breve histórico da constituição inicial do movimento, seu desenvolvimento e seus impactos com base, especialmente, na obra “#Fica Espanhol no RS”, publicado em 2019 pela Editora Pontes e organizado por Fagundes, Lacerda e dos Santos. Tal publicação conta com estudos de vários profissionais da área que, de forma direta ou indireta, atuaram/atuam no movimento em questão e recontam sua história. Além disso, conforme poderá ser visualizado no capítulo 7

desta tese, a publicação desta obra é sinalizada pelos entrevistados do RS como uma das ações que compreende o processo de disseminação da política estadual de inserção de espanhol nesta localidade.

Como já comentado anteriormente, o Fica Espanhol como se conhece teve sua origem no RS, envolvendo diferentes instituições e articulações. O movimento se destacou, principalmente, a partir de 2016 com ações de repúdio à possível instauração da MP 746 que ameaçava revogar a Lei nº 11.161 (normativa que, até então, garantia a obrigatoriedade de oferta da língua espanhola nas escolas brasileiras). No entanto, Fagundes, Nunes e Fontana (2019, p. 59) elucidam que a movimentação política dos professores universitários do interior do RS já acontecia em um momento anterior a este mencionado, em 2009:

O movimento político dos professores universitários de espanhol do interior do Rio Grande do Sul iniciou-se, de fato, no ano 2009. [...] à época estávamos na iminência de ter a formação de professores de espanhol usurpada pelo Instituto Cervantes, instituição pública ligada ao governo da Espanha que ambicionava um contrato milionário com o governo brasileiro. Associações de professores de espanhol em todo o Brasil iniciaram um forte movimento de resistência, porém, em nosso estado, a diretoria do Conselho Riograndense de Professores de Espanhol, com forte vínculo com o Instituto, optou por calar-se.

Esse agrupamento inicial estava composto por docentes da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Pampa (Unipampa), dos Campus Bagé e Jaguarão. Os autores relatam que, na época, o governo brasileiro acabou retrocedendo em relação à ideia e o movimento de professores que vinha se organizando em prol de maior representatividade na área também foi se dissipando. Até que, em 2016, houve o aceno por parte do governo Temer para a instauração da MP 746 e alguns participantes do movimento de 2009 decidiram retomar as atividades e foram acompanhados por novos colaboradores da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Cerro Largo.

Neste período, Fagundes, Nunes e Fontana (2019, p. 61) afirmam que

A primeira ação do grupo, que escolheu denominar-se Grupo de Trabalho do Espanhol RS (GTERS), além de reativar seu blog para manter registro das ações desenvolvidas, foi a elaboração de uma petição pública endereçada ao Senado Federal, pedindo que o artigo 13 da MP não fosse mantido na lei que se estudava aprovar, resguardando a obrigatoriedade de oferta do espanhol no Ensino Médio nas escolas brasileiras.

Com a proximidade da votação da MP 746 no Senado Federal, se intensificou e se direcionou o trabalho. A petição pública elaborada, além de ser compartilhada nas redes

sociais, passou a ser endereçada por e-mail aos deputados federais ou até mesmo abordada com eles em conversas telefônicas. Também se conseguiu o apoio de um deputado federal que se comprometeu a defender a temática em Brasília buscando outros possíveis apoiadores.

Neste mesmo contexto, no final de 2016, o GTERS foi procurado por uma professora da UFRGS integrante do movimento que se autodenominava como *Fica Espanhol* e se uniram os esforços. Desse modo, paralelamente às ações que haviam sido organizadas no interior do estado, outros atores da capital também já estavam atuando em prol da causa. No que concerne à atuação destes envolvidos, Souza e Rodríguez (2019, p. 195-196) salientam que

Quando as primeiras informações governamentais já davam seu indicativo de ameaça ao ensino de espanhol, no ano de 2016, os estudantes do curso de Letras da Universidade Federal do RS, que integravam o PIBID, recorreram às redes sociais como forma de sensibilizar a outros estudantes e ao público em geral, sobre o que envolvia a retirada do espanhol da educação: fim da pluralidade linguística, imposição de uma única LE/A, corte dos vínculos estabelecidos durante os últimos anos com países latino-americanos. A resposta não se fez esperar, pois a página do *Facebook*, em poucos dias, teve um alcance inesperado, recebendo mensagens de todas as partes do Brasil. Assim surgia a *hashtag* Fica Espanhol, alimentando um leque de motivações pela permanência do ensino de espanhol nas instituições educativas brasileiras (tradução nossa)²².

Apesar de todos os esforços do grupo e de suas agendas de trabalho, as disposições da MP se confirmaram diante da aprovação da Lei 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, acarretando na consequente revogação da Lei nº 11.161 que garantia a obrigatoriedade de oferta da língua espanhola em nosso contexto educacional.

Diante desta conjuntura, Fagundes, Nunes e Fontana (2019, p. 62) destacam as rápidas consequências que já passaram a ser vivenciadas neste novo cenário, sendo elas: alta evasão nos cursos de Licenciatura em Espanhol, diminuição de turmas na rede básica para a realização de estágio obrigatório, marginalização dos professores de espanhol e de outros idiomas e prejuízo educacional aos alunos do Ensino Básico que se viram submetidos à aprendizagem de uma única língua. A sinalização destes impactos vai de encontro ao

²²Citação original: “Cuando las primeras informaciones gubernamentales ya daban su indicativo de amenaza a la enseñanza del español, en el año 2016, los estudiantes del curso de Letras de la Universidad Federal de Río Grande do Sul, que integraban el PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), recurrieron a las redes sociales como forma de sensibilizar a otros estudiantes y al público en general, sobre lo que involucraba la retirada del español en la educación: fin de la pluralidad lingüística, imposición de una única lengua extranjera, corte de los vínculos establecidos durante los últimos años con los países latinoamericanos. La respuesta no se hizo esperar, pues la página de Facebook en poco días logró un alcance inesperado, recibiendo mensajes de todas partes de Brasil. Así surgía la consigna #Fica Espanhol, alimentando un sinfín de motivaciones por la permanencia de la enseñanza del español en las instituciones educativas brasileñas”.

sinalizado pelas justificativas dos textos legais que representam as políticas investigadas nesta tese e também às perspectivas dos próprios participantes em relação a estas iniciativas, conforme evidenciado no capítulo 7.

Segundo Souza e Rodríguez (2019, p. 197-198)

Diante desta situação e a partir de uma mobilização dos estudantes universitários, que viram ameaçadas suas oportunidades de trabalho, juntamente com professores de instituições de ensino público, tanto de nível superior quanto da rede básica, se intensificaram os esforços para, em primeiro lugar, informar aos docentes e à opinião pública em geral e, em segundo, promover a participação de todos para a construção de uma política linguística que pudesse se opor aos retrocessos vivenciados (tradução nossa)²³.

Neste contexto, Fagundes, Nunes e Fontana (2019, p. 64) esclarecem que, alguns meses após a aprovação da Lei 13.415, em agosto de 2017, formou-se um grupo representativo de professores de espanhol no estado do RS, com o objetivo de dar mais visibilidade às demandas da área, sendo composto por um representante de cada universidade gaúcha e, mais tarde, por também membros de institutos federais e instituições públicas e privadas de ensino.

Os autores argumentam que, entre as ações realizadas por este movimento, destaca-se o contato e posterior encontro com a Deputada Estadual Juliana Brizola que culminou em um acordo para a realização de um trabalho conjunto, com foco na elaboração de uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC) do RS, com o intuito de garantir a oferta obrigatória de espanhol na rede básica de ensino do estado.

A apresentação da proposta da PEC aos parlamentares, ainda segundo Fagundes, Nunes e Fontana (2019, p. 64) se deu em 27 de março de 2018 na ALERGS, com representantes do Fica Espanhol de Porto Alegre e do GTERS do interior, após quase quatro meses de discussão e de elaboração de um dossiê para a defesa de sua necessidade. Neste dia, diferentes ações foram realizadas, entre elas: se conseguiu uma moção de apoio da comissão de Educação, cerca de 30 ativistas percorreram os gabinetes dos deputados estaduais, realização de uma reunião com o presidente da ALERGS para discussão do tema e recebimento de amplo apoio à iniciativa, realização de sessão plenária e assinatura de 36 parlamentares para que a PEC fosse então protocolada.

²³Citação original: “Frente a esa situación, y a partir de la movilización de los estudiantes universitarios, que vieron menguadas sus oportunidades de trabajo, juntamente con profesores de instituciones de enseñanza pública, tanto de nivel superior como secundario, se intensificaron los esfuerzos para, en primer lugar, informar a los docentes y a la opinión pública en general y, en segundo, promover la participación de todos para la construcción de una política linguística que pudiera hacer frente a los retrocesos vivenciados”.

Para os autores (Ibid, p. 65),

A partir deste momento, também, por decisão multilateral, o GTERS integra-se definitivamente ao Fica Espanhol, abandonando a antiga denominação. A decisão deveu-se, sobretudo a dois pontos: primeiro, era preciso que os dois grupos, do interior e da capital, tivessem uma identidade comum a fim de demonstrar unidade e força em suas ações no estado. Segundo, porque, não se pode negar, as ações midiáticas e de divulgação pelas redes sociais do grupo do Pibid da UFGRS tornavam a “marca” Fica Espanhol muito mais notória e de fácil disseminação.

Posteriormente, diversas foram as atividades realizadas pelo coletivo para divulgar a causa. Fagundes, Nunes e Fontana (2019, p. 65-66) destacam algumas que, inclusive, também foram sinalizadas pelos entrevistados desta investigação como ações que percorreram o processo de construção desta iniciativa (como ilustrado no capítulo 7): a organização de peças publicitárias para divulgação nas redes sociais, a criação de panfletos digitais sobre a importância do espanhol no mundo e no Brasil, a divulgação de vídeos de apoio, discussão do tema na mídia tradicional (redes de TV, rádio e jornais) e a consecução de moções de apoio junto às Câmaras de Vereadores de diferentes municípios do estado do RS (ao total, foram recebidas 54 moções). Somadas a estas medidas, a deputada Juliana Brizola realizou articulações políticas para que a PEC seguisse seu processo de tramitação e, em 14 de agosto, ela foi discutida e aprovada na Comissão de Constituição e Justiça.

Segundo os mesmos autores, (Ibid, p. 46-68), no dia 28 de agosto, foi realizada uma audiência pública na ALERGS para discussão do tema, contando com a participação de políticos, reitores e representantes de reitorias, professores e estudantes de todos os níveis de ensino e de todo o estado. Este momento foi de extrema importância para o avanço da pauta e contribuiu para que, na semana seguinte, em 4 de setembro, fosse aprovada a inserção do assunto na pauta da sessão plenária. Uma semana depois, em 11 de setembro, a PEC foi então pautada e aprovada em primeiro turno por unanimidade pelos deputados presentes. Dando seguimento ao processo burocrático, em 11 de dezembro, a PEC estava pautada para sessão do dia, mas acabou não sendo votada. A então votação ocorreu no dia 18 do mesmo mês, na última sessão da Assembleia e foi aprovada com unanimidade.

Labella-Sánchez e Bevilacqua (2019, p. 270) apontam que

Embora a mobilização tenha tido um resultado concreto, a implementação efetiva da emenda constitucional ainda depende de diversas ações a serem realizadas tanto em nível médio como em nível macro: comunicado à comunidade escolar da aprovação da referida emenda; fiscalização por parte da comunidade escolar para seu cumprimento; propostas de solução de inserção do espanhol na grade escolar, considerando as demais disciplinas ofertadas; proposição de ações conjuntas das universidades com instâncias do governo estadual no sentido de auxiliar tanto a

inserção do espanhol na grade curricular como a promoção de eventos que visem melhorar a formação dos professores.

Com base no exposto por estes autores, é possível visualizar que o processo de construção de uma determinada política linguística educacional não se finaliza com a aprovação de uma lei na esfera na legislativa, requerendo diversas outras ações e cuidados para que o que ali foi “determinado” realmente se concretize na prática.

Para Lagares (2019, p. 12-13), o movimento Fica Espanhol, empreendido inicialmente por estudantes de Letras do PIBID da UFRGS e somados por professores(as) desta mesma instituição e de outras federais teve a sua ação política desenvolvida em duas direções complementares:

em relação à sociedade civil, mobilizando forças sociais, apelando à solidariedade de diversas personalidades, agindo nas redes sociais com o *hashtag* que identifica o movimento; e em relação às instituições políticas e a seus órgãos de representação cidadã, concretamente a Assembleia Legislativa do Estado de Rio Grande do Sul. Nesse sentido, a aprovação de uma PEC à Constituição do Estado para instaurar a obrigatoriedade do ensino de espanhol, após uma intensa mobilização junto aos representantes políticos e a aprovação de várias moções de apoio municipais ao projeto, é um exemplo do que estudantes e professores ativistas podem conseguir com organizações e engajamento.

Ampliando este prisma Sturza (2019, p. 129) salienta que,

O movimento #Fica Espanhol RS logrou, por meio de uma rede de apoios formais e virtuais, gerar in vivo sua ação política-linguística, levando ao convencimento o grupo de deputados que votaram favorável à proposta de Emenda Constitucional. O momento posterior, que é o da implementação, e diria que no caso do Espanhol, de normalização da sua oferta nas escolas de ensino médio, requer uma posição do Estado, das coordenadorias de Educação junto às escolas para zelar pela retomada da oferta do Espanhol. A implementação de uma política linguística se fortalece com a participação desde a base, ou seja, secretários, vereadores, professores e estudantes precisam atuar politicamente em defesa dessa oferta de modo a seguir defendendo-a [...]

Em 2022, ano de finalização desta tese, o movimento possui representantes no Distrito Federal e em 25 estados do país (com exceção de Roraima e Amapá) e também tem tentado se engajar em prol da construção de políticas de âmbito nacional a partir da delimitação de Grupos de Trabalho e da discussão dos projetos que tem sido tramitados na Câmara e no Congresso, como os expostos no capítulo 3 deste texto.

Nesta conjuntura, algumas mídias sociais são utilizadas pelo movimento. Há, por exemplo, um perfil no Instagram – <https://www.instagram.com/fica.espanhol/>, um no Twitter - <https://twitter.com/ficaespanhol> e um canal no Youtube -

<https://www.youtube.com/c/MovimentoFicaEspanholBrasil> que divulgam as ações do coletivo no contexto federal e também a sua atuação nos estados nos quais possui representação. Alguns desses estados também mantem redes sociais próprias, conforme indico a seguir²⁴:

Quadro 7 – Representações estaduais do Movimento Fica Espanhol que possuem redes sociais próprias

ESTADO	REDE SOCIAL
Distrito Federal	Instagram: https://instagram.com/ficaespanhol_df?igshid=YmMyMTA2M2Y= Facebook: Não encontrado.
Goiás	Instagram: https://instagram.com/ficaespanhol_go?igshid=YmMyMTA2M2Y= Facebook: https://www.facebook.com/people/Fica-Espanhol-GO/100068012260956/
Paraná	Instagram: https://instagram.com/ficaespanholnparana?igshid=YmMyMTA2M2Y= Facebook: https://www.facebook.com/FicaEspanholnoParana/
Pernambuco	Instagram: https://instagram.com/ficaespanhol_pe?igshid=YmMyMTA2M2Y= Facebook: Não encontrado.
Rio Grande do Norte	Instagram: https://instagram.com/ficaespanholrn?igshid=YmMyMTA2M2Y= Facebook: Não encontrado.
Rio Grande do Sul	Instagram: https://instagram.com/ficaespanhol?igshid=ZjA0NjI3M2I= Facebook: https://pt-br.facebook.com/ficaespanhol/
Roraima	Instagram: https://instagram.com/ficaespanholrr?igshid=YmMyMTA2M2Y= Facebook: Não encontrado.
Santa Catarina	Instagram: https://instagram.com/ficaespanholstacatarina?igshid=YmMyMTA2M2Y= Facebook: Não encontrado.
São Paulo	Instagram: https://instagram.com/ficaespanhol_sp?igshid=YmMyMTA2M2Y= Facebook: https://pt-br.facebook.com/ficaespanholsp/

Fonte: a autora.

Assim como nas mídias unificadas do movimento, de modo geral, essas redes próprias dos estados são utilizadas para divulgação das ações do coletivo, fomento de informações a respeito da língua espanhola e solicitação de apoio/engajamento da comunidade para políticas com foco no ensino de espanhol que vem sendo idealizadas nos contextos regionais/locais nos quais o movimento se insere.

No caso deste trabalho, tive contato com participantes envolvidos com o Fica Espanhol ou representantes deste coletivo nos estados do Rio Grande do Sul, Paraíba, São Paulo, Rio de Janeiro e Roraima. No que cerne à essas unidades federativas, no momento de coleta/geração de dados desta pesquisa, o grupo possuía as seguintes representações:

²⁴Os estados que não estão mencionados no quadro são as unidades federativas nas quais não encontrei redes sociais próprias do movimento Fica Espanhol.

- Rio Grande do Sul: 3 representantes
- Paraíba: 1 representante
- São Paulo: 3 representantes
- Rio de Janeiro: 3 representantes
- Roraima: 2 representantes

Aproveito este momento, para esclarecer que a atuação deste coletivo nas diversas regiões nas quais ele possui representação, pode se dar de modos variados e com a articulação (ou não) de outros coletivos, entidades e sujeitos já atuantes nestes contextos, como as associações de professores de espanhol espalhadas pelo nosso território. É sobre este agrupamento que discorro na próxima subseção.

4.2 ASSOCIAÇÕES DE PROFESSORES DE ESPANHOL

Esta subseção tem como foco a indicação das associações de professores de espanhol existentes nos diferentes contextos geográficos do nosso país. Meu intuito ao trazer tal listagem é registrar a presença destes coletivos nas diversas regiões da nação e reafirmar sua importância não só para a representação dos docentes da área, mas também para a construção de políticas com foco no espanhol.

Sob esta perspectiva, Candido (2003, p. 216) descreve que há nas associações docentes

um aspecto propriamente sindical da maior importância, que não deve todavia ser exclusivo, porque pode acabar incrementando a mentalidade burocrática, ao concentrar o interesse apenas nos direitos e salários. Elas devem comportar uma dimensão política em sentido largo, de projeto cultural e luta pelos interesses do ensino e da investigação, bem como pelas formas de relacionamento com a sociedade global. Não bastam bons salários, estatuto condigno e mecanismos de defesa, - que são meios para o professor desenvolver a sua tarefa com o máximo de consciência e eficácia. As associações podem atuar como grupo dotado de uma sociabilidade própria que educa os seus membros, e também como unidade de luta externa, pressionando o governo, esclarecendo a sociedade, definindo uma posição nas campanhas humanizadoras da cultura. Devem, numa palavra, ser auto-educativas e militantes, forjando a sua própria política, que não é a dos partidos embora possa coincidir com elas em pontos diversos.

Deste modo, elucida-se aqui a relevância do papel das associações para diversos elementos relacionados com a educação e com a dimensão política “em sentido largo”, como diz o autor, abrangendo não só questões salariais, como também a luta pela construção de políticas em prol da área dos docentes associados.

Neste cenário, corroboro com o autor que as Associações podem sim ter um papel importante na condução de políticas, mas também defendo que sua atuação não se dá de forma padrão em todos os locais em que se situam. Conforme será vislumbrado no capítulo 7 desta investigação, no que compete à construção das recentes políticas estaduais de inserção de espanhol, por exemplo, e diante das evidências dos dados coletados/gerados na pesquisa, tais coletivos ora se configuram como atores bastante envolvidos no processo de desenvolvimento de tais políticas, ora não.

Para registrar a presença das associações de professores de espanhol em nosso território, apresento a seguir um quadro no qual disponibilizo os estados nos quais tais entidades estão presentes, a sigla dos coletivos e as mídias sociais encontradas (Facebook, Instagram, e-mail e/ou blog)²⁵:

Quadro 8: Associações de professores de língua espanhola em território brasileiro

ESTADO	SIGLA	MÍDIAS SOCIAIS
Acre	APE.ACRE	E-mail: ape.acre@yahoo.es
Alagoas	APEEAL	Facebook: https://pt-br.facebook.com/apeeal/ Instagram: https://www.instagram.com/apeealoficial/
Amapá	APEAP	E-mail: apeap.amapa@gmail.com
Amazonas	APE-AM	Facebook: https://pt-br.facebook.com/eleapeam/ Instagram: https://www.instagram.com/ape.am/
Bahia	APEEBA	Instagram: https://instagram.com/apee.ba?igshid=ZjA0NjI3M2I=
Ceará	APEECE	Instagram: https://www.instagram.com/ape_ece/
Distrito Federal	APEDF	Facebook: https://www.facebook.com/apedf1/?fref=ts Instagram: https://www.instagram.com/ape_df/
Espirito Santo	APEES	Facebook: https://www.facebook.com/apees1/?fref=ts Instagram: https://www.instagram.com/apeesficaespanholes/
Goiás	ASSPROEGO	Blog: http://asproego.blogspot.com/
Maranhão	APEEMA	Facebook: https://www.facebook.com/people/Apeema-Associacao-dos-Professores-de-Espanhol-do-Maranhao/100070986462332/ Instagram: https://www.instagram.com/apeemaoficial/
Mato Grosso	AMPLE	Facebook: não encontrado Instagram: https://www.instagram.com/ample.mt/
Mato Grosso	APEEMS	Facebook:

²⁵Indiquei ao menos uma mídia social de cada associação. Priorizei rede sociais como Facebook e/ou Instagram, mas, quando não as encontrei, disponibilizei o e-mail e/ou o blog da entidade que foram encontrados.

do Sul		https://www.facebook.com/apeems Instagram: não encontrado
Minas Gerais	APEMG	Facebook: https://pt-br.facebook.com/apemgmg/ Instagram: https://www.instagram.com/apem.g/
Pará	APAPLE	Facebook: https://www.facebook.com/apaple.para.espanhol
Paraíba	APEEPB	Facebook: https://pt-br.facebook.com/groups/913792475395302/ Instagram: https://www.instagram.com/apeepb/
Paraná	APEEPR	Facebook: https://www.facebook.com/people/Apeepr-Associa%C3%A7%C3%A3o-de-Professores-de-Espanhol-do-Estado-do-Paran%C3%A1/100064261083023/ Instagram: https://www.instagram.com/apeepr/
Pernambuco	APEEPE	Facebook: https://pt-br.facebook.com/groups/913792475395302/ Instagram: https://www.instagram.com/apee.pe/
Piauí	APEEPI	Facebook: https://www.facebook.com/apeepiespanhol/ Instagram: https://www.instagram.com/apeepiespanhol/
Rio de Janeiro	APEERJ	Facebook: https://pt-br.facebook.com/apeerj/ Instagram: https://www.instagram.com/apeerj/
Rio Grande do Norte	APELERN	Facebook: https://pt-br.facebook.com/apelern/ Instagram: https://www.instagram.com/apelern/
Rio Grande do Sul	CORPE	Facebook: https://www.facebook.com/conselhoprofessoresespanhol/ Instagram: https://www.instagram.com/corpe.rs/
Rondônia	APER0	Email: apero_pvh@yahoo.com.br
Roraima	APROFEER	Facebook: https://pt-br.facebook.com/aprofeer/ Instagram: Não encontrado
Santa Catarina	APEESC	Facebook: https://pt-br.facebook.com/APEESC/ Instagram: https://www.instagram.com/somos.apeesc./
São Paulo	APEESP	Facebook: https://pt-br.facebook.com/associacaodeprofessores.apeesp/
Sergipe	APEESE	Facebook: https://www.facebook.com/AssociacaoEspanholSE/ Instagram: https://www.instagram.com/ass.prof.esp.apeese/
Tocantins	APLETO	Instagram: https://www.instagram.com/apleto_to/

Fonte: a autora.

Como exposto pelo quadro, há a existência de associações de professores de espanhol

em todos os estados do Brasil. Ainda que eu não tenha neste trabalho, como já comentado, o objetivo de detalhar as atuações de tais organizações, vejo que sua existência em todo o nosso território demonstra que há o interesse por parte da área de língua espanhola, em amplitude nacional, de organizar-se como coletivo e em prol da área em questão e reforça que, além do movimento Fica Espanhol, existe uma história de luta já vivenciada há anos por tais entidades.

De forma complementar, também registro, na subseção à continuação, a existência em nossa nação de diversas instituições que têm como foco a formação de professores de espanhol e que podem constituir-se como força motora para a construção de políticas com foco no espanhol.

4.3 INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO

Para tanto, elencarei as instituições de ensino superior públicas que, por meio de seus cursos de nível superior, habilitam profissionais para a atuação na docência em língua espanhola, como por exemplo: Letras Licenciatura Única em Língua Espanhola ou Letras Dupla Habilitação (Espanhol / Português) ou outros.

Para encontrar as universidades públicas que, até o momento de redação desta tese, ofertavam os cursos de formação inicial de professores mencionados, as busquei no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, organizado pelo Ministério da Educação <<https://emec.mec.gov.br/>> e as sintetizei no quadro a seguir. O procedimento de busca se deu a partir do campo “busca avançada”, com a delimitação de cursos em atividade, ofertado por universidades públicas e com a inserção no tópico “curso” da palavra “letras”. Esclareço que, em um primeiro momento, tentei realizar a pesquisa por meio dos termos “letras espanhol”, no entanto, nenhum curso apareceu como resultado. Quando inseri a possibilidade mais abrangente (apenas “letras”), vários cursos apareceram e, entre eles, selecionei os que, em sua nomenclatura, faziam menção à língua espanhola.

Quadro 9: Instituições de Ensino Superior com cursos que habilitam professores de Língua Espanhola no país

ESTADO	INSTITUIÇÃO	CURSO
AC	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	LETRAS - ESPANHOL
AL	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS - UNEAL	LETRAS - ESPANHOL
AL	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS - UNEAL	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
AL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	LETRAS - ESPANHOL
AM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	LETRAS - LÍNGUA E LITERATURA ESPANHOLA
AM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
BA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
BA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA	LETRAS - ESPANHOL
BA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	LETRAS - LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURA
BA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	LETRAS - LÍNGUA ESTRANGEIRA
BA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
BA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	LETRAS VERNÁCULAS -PORTUGUÊS - LÍNGUA ESTRANGEIRA
CE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	LETRAS - ESPANHOL
CE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
CE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	LETRAS - ESPANHOL
CE	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
DF	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE BRASILIA	LETRAS - ESPANHOL
DF	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	LETRAS - LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURA ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANA
ES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
GO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	LETRAS: ESPANHOL
MA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO	LETRAS - ESPANHOL
MA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
MG	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	LETRAS - ESPANHOL
MG	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	LETRAS - ESPANHOL
MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS	LETRAS - ESPANHOL E LITERATURAS DE LÍNGUA ESPANHOLA
MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	LETRAS - ESPANHOL E LITERATURAS DE LÍNGUA ESPANHOLA
MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
MG	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	LETRAS PORTUGUÊS E ESPANHOL E RESPECTIVAS LITERATURAS
MS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
MS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL

PA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	LETRAS - ESPANHOL
PB	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	LETRAS - ESPANHOL
PB	UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA	LETRAS - ESPANHOL
PB	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	LETRAS - ESPANHOL
PE	UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
PE	UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO	LETRAS - ESPANHOL
PE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	LETRAS - ESPANHOL
PE	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
PI	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ	LETRAS - ESPANHOL
PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	LETRAS - ESPANHOL
PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	LETRAS - ESPANHOL
PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	LETRAS - ESPANHOL
PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ	LETRAS - ESPANHOL
PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE	LETRAS - ESPANHOL
PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	LETRAS - ESPANHOL
PR	UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA	LETRAS - ESPANHOL E PORTUGUÊS COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
PR	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	LETRAS - ESPANHOL
RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	LETRAS - ESPANHOL
RJ	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
RN	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE	LETRAS - ESPANHOL
RN	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	LETRAS - LINGUA ESPANHOLA
RN	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	LETRAS - LINGUA ESPANHOLA
RN	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
RO	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	LETRAS - ESPANHOL
RR	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA	LETRAS - ESPANHOL E LITERATURA HISPÂNICA
RR	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	LETRAS - ESPANHOL
RS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA	LETRAS - ESPANHOL E LITERATURA HISPÂNICA
RS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA	LETRAS - LÍNGUAS ADICIONAIS INGLÊS, ESPANHOL E RESPECTIVAS LITERATURAS

RS	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
SC	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	LETRAS - ESPANHOL
SC	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
SE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	LETRAS - ESPANHOL
SE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	LETRAS - ESPANHOL
SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
SP	INSTITUTO MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR DE SÃO MANUEL	LETRAS COM PORTUGUÊS E ESPANHOL
SP	INSTITUTO MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR DE SÃO MANUEL	LETRAS - ESPANHOL
SP	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	LETRAS - ESPANHOL
SP	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
SP	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
TO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO TOCANTINS	LETRAS COM PORTUGUÊS E ESPANHOL
TO	FACULDADE DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E LETRAS DE PARAÍSO	LETRAS - ESPANHOL

Fonte: a autora.

Como exposto pelo quadro, somente Amapá e Mato Grosso não foram abrangidos na sistematização das informações. Essa não contemplação se deu pelo fato de que, na tabela disponibilizada pela plataforma do MEC a partir dos critérios de busca, os cursos de formação inicial para a habilitação de docentes de espanhol presentes nestes dois estados não aparecem com nomenclaturas relacionadas à língua espanhola, havendo apenas a indicação de cursos com outros nomes, como: Letras, Letras Libras, Letras Português, entre outros. No entanto, para confirmar tais informações, realizei uma busca externa à plataforma MEC, nos próprios sites de algumas instituições públicas destes estados, e foi possível identificar a existência de licenciaturas que formam docentes de espanhol nestas duas unidades federativas, como: a) Mato Grosso: UNEMAT ([Licenciatura em Letras com habilitação em Língua e Literaturas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola](#)) e UFMT (Letras Português – Espanhol e respectivas literaturas e b) Amapá: UEAP (Licenciatura Plena em Letras)). Desta forma, aproveito para indicar que os dados apresentados no quadro se referem apenas aqueles que foram disponibilizados pelo MEC a partir da pesquisa efetivada nesta investigação e que podem haver outros cursos de formação existentes e que acabaram não sendo contemplados pelos critérios de pesquisa e sistematização estabelecidos.

No que tange às demais unidades federativas do país, os cursos indicados possuem diferentes nomenclaturas, organizações e focos. É possível visualizar, por exemplo, cursos com habilitação única na língua espanhola e também com habilitação dupla (em português e espanhol, por exemplo). Ademais, há o registro da presença de diferentes modalidades de curso na mesma instituição. As universidades a seguir, por exemplo, possuem mais de uma opção de curso relacionada ao espanhol:

- Universidade estadual de Alagoas
- Universidade federal do Amazonas
- Universidade estadual de Feira de Santana
- Universidade federal do Ceará
- Universidade de Pernambuco
- Universidade estadual do Paraná
- Fundação universidade federal do Pampa
- Universidade federal de Sergipe
- Universidade estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
- Instituto municipal de ensino superior de São Manuel

Esta contextualização expõe os cenários nos quais, no âmbito do ensino superior, há a presença da língua espanhola e da formação de professores deste idioma. Cenários estes que também se constituem como fomentadores de políticas de espanhol, já que refletem os diferentes investimentos realizados para e da área em prol da língua, o interesse da sociedade por este campo de atuação e o desenvolvimento de conhecimentos, de projetos e de pesquisas no âmbito. A relação entre a atuação destas entidades e a construção das recentes políticas estaduais de inserção de espanhol será vislumbrada no capítulo 7 desta pesquisa, especialmente no que cerne ao Contexto de Influência e de Prática.

5 O CICLO DE POLÍTICAS COMO UMA ALTERNATIVA PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS

Este capítulo tem como foco a aproximação ao Ciclo de Políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992) como uma alternativa para a análise de políticas linguísticas educacionais. Para tanto, em um primeiro momento, caracterizo os pressupostos do Ciclo. E, posteriormente, resgato alguns dos estudos já realizados na área de língua espanhola que se valem de tal abordagem.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS DO CICLO DE POLÍTICAS

Ball, nascido em 21 de janeiro de 1950, é considerado um dos mais renomados pesquisadores no campo da política educacional na atualidade (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Possui uma vasta lista de publicações sobre o tema, é membro da Academia Britânica de Humanidades e Ciências Sociais e um dos diretores associados "Centro de Estudos Críticos de Políticas Educacionais"), do Instituto de Educação da Universidade de Londres.

Junto com seus colaboradores, apresentou a formulação do Ciclo de Políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992), fundamentada nos estudos pós-estruturalistas que “consideram a ação dos sujeitos um aspecto crucial para a compreensão das políticas e enfatizam a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes agentes” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156).

Previamente à teorização do Ciclo mencionado, Bowe e Ball (1992) formularam uma outra proposição para análise das políticas educacionais, prevendo três facetas: a política proposta (*intended policy*), a política de fato (*actual policy*) e a política em uso (*policy-in-use*). Conforme explana Borborema (2008, p. 68-69)

A política proposta seria a política oficial, que contém as intenções dos grupos que disputam espaço e poder, envolvendo não apenas os governos, mas também as escolas. A política de fato seria a concretização da política em textos escritos, legislações e documentos normativos, enfim, todo material escrito que serve de suporte para que uma política seja posta em prática. E a terceira faceta constituía a política em uso, isto é, a política no âmbito da prática, onde são identificados discursos e práticas decorrentes da implementação da política.

No entanto, essa primeira teorização foi descartada por Bowe e Ball (1992) por acreditarem que ela não contemplava a dinamicidade das políticas educacionais e representava uma estrutura fechada, rígida e restrita.

De acordo com Ball e seus colaboradores, as políticas educacionais devem ser examinadas como texto e como discurso. Nesse sentido, a conceituação de política como texto tem como base a teoria literária, que entende as políticas como “representações codificadas de maneiras complexas. Os textos são produto de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

Sob esta ótica, evidencia-se uma política que, representada por diferentes textos e discursos, tem o seu processo de construção perpassado por diferentes aspectos: influência, intenções, negociações, Estado, outros atores, etc.

Diante desta perspectiva, Borborema (2008, p. 68-69) elucida que

a abordagem do ciclo de políticas trabalha com a complexidade dos contextos políticos, interligando as instâncias global e local, isto é, relacionando o que acontece no macrocontexto com o microcontexto e vice-versa, estudando as influências mútuas e as mudanças que um implementa sobre o outro, com ênfase para a potencialidade dos microcontextos.

Sob este mesmo prisma, Mainardes (2007, p. 17), um dos principais estudiosos do ciclo no Brasil, elucida que

esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Nesse sentido, no ciclo em pauta, a análise de política não é entendida como algo unicamente atrelado ao controle do Estado, mas sim se dedica à sua observação a partir de uma valorização de outras dimensões envolvidas no processo, entendendo-a como um conjunto de ações que se situam em diferentes espaços micros e que se articulam, por exemplo, com os interesses, as expectativas e as experiências dos atores que com ela se envolvem.

Tal formulação é caracterizada como um “ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157) e que se ampara em contextos. No início da proposição deste Ciclo (1992), três eram os Contextos principais: o de influência, de produção de texto e da prática. Posteriormente (1994), o Ciclo se expandiu

e foram adicionados outros dois: o Contexto dos resultados e efeitos e o da estratégia política. Tais Contextos “são intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas²⁶, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157). A modo de contextualização, apresento no quadro a seguir uma síntese de cada um deles:

Quadro 10 - Síntese dos Contextos do Ciclo de Políticas

CONTEXTO	SÍNTESE
Influência	Se refere às influências locais e globais que podem ter influenciado na elaboração da política examinada.
Produção de texto	Relaciona-se aos aspectos e particularidades textuais da política analisada.
Prática	Trata da implementação da política focada e do exame de ações de diferentes esferas da sociedade para colocá-la em prática.
Resultados/efeitos	Refere-se à avaliação da política e dos efeitos gerais e específicos gerados por ela.
Estratégia política	Corresponde à identificação de um conjunto de ações que seriam necessárias para amenizar as desigualdades oriundas de política em foco.

Fonte: BARRIOS, 2018, p. 78-79.

Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 61):

[...] as perguntas que precisamos perguntar enquanto pesquisadores de política dependem dos contextos que estamos olhando, ou da posição que tomamos em relação às questões que perguntamos sobre a política. Estamos interessados na sua trajetória, ou estamos interessados em apenas um ponto de sua trajetória? Estamos interessados no texto ou na ação?

Diante do exposto, conforme abordo aqui as características que envolvem cada um dos Contextos do Ciclo, também aproveito para já indicar as subperguntas de pesquisa que delimitei para, diante das particularidades dos Contexto do Ciclo, (re)conhecer os diferentes mecanismos e elementos preponderantes das políticas englobadas por esta investigação. Estas subperguntas servirão de base para a análise/interpretação destas iniciativas que será apresentada no capítulo 7 desta tese.

No que cerne ao primeiro Contexto, ou seja, o de influência, Mainardes (2006, p. 51) explica que é onde os grupos atuam para influenciar na definição das finalidades sociais da educação:

²⁶Arena foi a denominação utilizada inicialmente por Ball e seus colaboradores para identificar as etapas que compõem o ciclo de políticas.

[...] Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência.

De modo complementar, Borborema (2008, p. 70) destaca que, por neste Contexto o discurso em formação algumas vezes conseguir amparos e, em outras, ter suas bases fragilizadas por discursos mais amplos, ele está relacionado com interesses mais estreitos. Dessa forma, é aqui onde, de modo geral, as políticas públicas se iniciam e onde os discursos políticos se constroem “a partir de grupos que disputam, definindo e influenciando os espaços da educação” (SANTOS, 2014, p. 266). Vale destacar, que, como também será vislumbrado na análise deste trabalho, estes grupos e atores não se restringem ao Contexto de influência, mas se caracterizam como elementos que podem acompanhar a construção da política em seus diferentes processos e estar presentes em todos ou alguns dos Contextos do Ciclo.

Dentro desta conjuntura, no que tange à esta investigação, a subpergunta que delimitei para olhar para as políticas diante deste Contexto, é: *Quais são as influências latentes nas políticas analisadas?*

O segundo Contexto, o da Produção de Texto, está atrelado às intervenções textuais. Santos (2014, p. 266-267) exemplifica que os textos políticos representam as políticas e essas representações podem se concretizar de diferentes formas, como textos legais oficiais, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Nesse sentido, Mainardes (2006, p. 52) elucida que tais textos são resultados de disputas e acordos de grupos que atuam dentro de diferentes lugares de produção e

não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção.

Compartilhando deste ponto de vista, Santos (2014, p. 267) elucida que

Os textos legais, por exemplo, nas práticas escolares, nem sempre são aceitos em sua totalidade. Sofrem interferências dos profissionais, constituindo de outros significados. Caracteriza que os profissionais da educação têm condições de alargar em seus debates e posicionamento, constituindo novas políticas, principalmente voltadas aos interesses e necessidades da própria escola.

Neste prisma, os textos produzidos no Contexto de Produção de Texto, ainda que

representem, de certo modo a política, não representam o modo como ela se concretizará, pois estas podem, no Contexto da Prática, encontrar um cenário composto por atores que provocarão um novo olhar para a política e a (re)interpretação de acordo com suas experiências, necessidades e interesses.

Segundo Mainardes (2018, p. 13), algumas possibilidades de observação do Contexto de Produção de Texto podem transitar entre:

a) identificação da teoria do problema (que deu origem à política) e da teoria da política (seus fundamentos), bem como de possíveis desencontros e fragilidades tanto da teoria do problema quanto da teoria da política; b) análise discursiva dos textos para identificar seus fundamentos, ideologias subjacentes, incoerências, termos que se repetem; c) identificação das redes políticas e sociais envolvidas na formulação da política e dos seus textos; d) fundamentos teórico-epistemológicos explícitos ou implícitos (conceitos, autores), entre outros elementos.

No que compete a este estudo, as subperguntas elencadas para observar as políticas selecionadas desde este Contexto, são: 1) *Que atores atuam na construção das políticas observadas e como se dá sua atuação?* 2) *Que ações envolvem o processo de redação e de tramitação das políticas como textos legais?* 3) *Como se compõem/se estruturam estes textos legais?* 4) *Como se dá a produção textual para disseminar a política?*

Com respeito ao terceiro Contexto, o da Prática, é aqui onde a política estaria sujeita à interpretação e recriação e onde essa poderia produzir efeitos e consequências que acarretariam em possíveis mudanças e transformações significativas na política original. Diante desse cenário, Mainardes (2006, p. 54), salienta que a abordagem do Ciclo de Políticas assume o papel ativo dos docentes e outros profissionais no que tange ao processo de (re)interpretação das políticas de forma que o “que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação [...]”. Sob esta mesma perspectiva, Borborema (2008, p. 72) argumenta que é para o Contexto da Prática que as políticas são endereçadas e é nele que elas são reinterpretadas e recriadas. Segundo a autora,

os profissionais que atuam no contexto da prática não são leitores ingênuos, as políticas são interpretadas de acordo com as diversas experiências, valores e interesses. Partes dos textos políticos podem ser ignoradas, rejeitadas ou mal entendidas. Além disso, interpretação é uma questão de disputa, isto é, uma vez que cada interpretação se relaciona com determinado interesse, e são diversos os interesses em disputa, haverá sempre diferentes interpretações.

Deste modo, conforme já mencionado, as políticas não são simplesmente lidas e já “implementadas” no Contexto da Prática com a integralidade idealizada no Contexto de

Produção de Texto, pois estão sujeitas a um processo que envolve interpretação e recriação. Da mesma forma, segundo Hojas e Barreiro (2019, p. 305), os profissionais que atuam nas escolas e nos cenários aos quais se destinam as políticas não podem ser vistos como seus meros “implementadores”, uma vez que exercem um papel ativo em seu desenvolvimento. Para o autor, neste contexto “as políticas ganham novos sentidos e se abre uma distância entre os textos políticos e as ações cotidianas nas quais operam as subjetividades” (HOJAS; BARREIRO, 2019, p. 306).

Dentro deste prisma e tendo em vista o escopo deste Contexto, as subperguntas de pesquisa que nortearam a observação das políticas enfocadas neste trabalho são: 1) *Quais os cenários de aplicabilidade das recentes políticas locais de inserção de espanhol analisadas neste trabalho e as particularidades que envolvem sua implementação nos contextos nos quais já se tornaram normativas?* 2) *Há evidências de que as relações de poder entre os atores afetam o processo de implementação das normativas já promulgadas?*

No tocante ao Contexto dos Resultados e Efeitos, diz respeito aos efeitos que determinada política pode causar na sociedade. De acordo com Borborema (2008, p. 74), “a análise de uma política considera as suas várias dimensões, suas implicações e a relação da política com o conjunto de políticas, numa visão mais ampla”. Deste modo, neste Contexto, tangenciam-se os impactos das políticas analisadas e de suas interações com diversas características dos cenários nos quais elas se inserem. Cenário este que já está constituído por desigualdades anteriormente existentes e também por outras políticas.

Em relação a esta investigação, as subperguntas pontuadas para a observação deste Contexto são: 1) *Quais são os impactos das recentes políticas locais de inserção do ensino de espanhol já promulgadas em normativas?* 2) *Tais políticas têm como um de seus efeitos a construção de novas políticas?*

Por fim, o Contexto da Estratégia Política “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 54-55).

Complementando o elucidado, Ball (2009) define que é neste Contexto que se observa o “processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado”

No que cerne a este trabalho, a subperguntas que delimitei para olhar para as políticas diante deste Contexto, é: *Existem desigualdades criadas pelas recentes políticas locais de inserção de espanhol que se tornaram normativas? Que estratégias foram/estão sendo adotadas para a superação destas desigualdades?*

Em suma e a partir do meu ponto de vista, utilizar o Ciclo de Políticas como referencial teórico-analítico foi uma escolha que potencializou uma análise crítica e contextualizada das políticas aqui focalizadas. Acredito que, a partir da exploração dos dados coletados e gerados ao longo da investigação e de sua inter-relação com os Contextos aqui descritos, conforme será ilustrado no capítulo 7, pude problematizar as políticas examinadas em suas diversas etapas, sempre entendendo essas últimas como fases que são interligadas e que se articulam.

Antes de promover esta interlocução do meu grupo de dados e o Ciclo de Políticas, foi necessário (re)conhecer formas como as quais tal abordagem esteve presente em outros estudos da área para, posteriormente, delimitar as direções que iriam ser seguidas no decurso metodológico deste estudo, conforme discuto na subseção a seguir.

5.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DE TRABALHOS REALIZADOS NA ÁREA

Após adentrar nas características deste referencial teórico-analítico, apresento a seguir alguns trabalhos centrados na área de línguas estrangeiras/adicionais (especialmente de espanhol) que já o tiveram como suporte²⁷. Esclareço que o meu intuito aqui não é detalhar tais trabalhos e tampouco indicar que estes são os únicos estudos realizados na área. Sua indicação se justifica para ilustrar como o referencial em pauta tem sido usado em algumas investigações que compreendem o mesmo escopo desta tese (políticas voltadas para LE/A) e para indicar os modos com os quais a minha pesquisa se articula e/ou se distancia às particularidades destes estudos.

A procura por tais trabalhos se deu na página eletrônica oficial da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com a delimitação de recorte temporal (2010-2021), por meio da busca avançada e a partir da seguinte dinâmica:

- Seleção do campo “resumo português” (para encontrar os trabalhos que, nos resumos, continham os termos delimitados);
- Busca pelos termos “língua espanhola” e “ciclo de políticas”;
- Busca pelos termos “espanhol” e “ciclo de políticas”;

Na primeira busca, foram encontrados 7 trabalhos e, na segunda, 21 (sendo que 7 deles já eram os mesmos encontrados na primeira tentativa). Após selecionar inicialmente tais publicações, realizei a leitura do resumo para verificar se realmente tratavam sobre a análise de políticas atreladas à língua espanhola e, deste modo, cheguei a 5 estudos, sendo eles:

²⁷Todos os trabalhos mencionados são referenciados de forma completa nas referências deste estudo.

CRISTOFOLI, 2010; SACHS, 2011; FRANÇA, 2016; BARRIOS, 2018; KAIM, 2020. Destes 5, 3 são dissertações e 2 teses, conforme sintetizo à continuação:

Dissertações:

- SACHS, G. “A obrigatoriedade da oferta de espanhol no ensino médio sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas” (UEL, 2011): analisa a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no Brasil visto a partir da abordagem do ciclo de políticas (Ball, 1994; Mainardes, 2006; 2009). Busca-se entender tal política em dois de seus principais contextos: contexto de influência e contexto de produção de textos.
- BARRIOS, Raquel Bicalho de Carvalho. “Políticas públicas e ensino de espanhol no Brasil: entre a instauração e a real implementação” (UEL, 2018): analisa o processo de implementação da Lei nº 11.161 com base nos referenciais analíticos da abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e examina a concretização dessa e de outras políticas públicas em um curso universitário de formação docente da UEL, tanto no que se refere à organização e construção da licenciatura, quanto à atuação dos seus professores como agentes políticos. Os cinco contextos do Ciclo são contemplados.
- KAIM, Tamine. “A LÍNGUA ESPANHOLA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA/RS: CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS” (UFSM, 2020): Centra-se em compreender o processo de implementação da Emenda à Constituição do Estado do Rio Grande do Sul por meio do que é representado pelos gestores municipais de Santa Maria/RS. Para alcançar esse propósito, a metodologia envolve um estudo qualitativo explicativo e utiliza o Ciclo de Políticas proposto por Bowe, Ball e Gold (1992) a partir da observações dos Contextos das Influências, de Produção de Texto e da Prática.

Teses:

- CRISTOFOLI, Maria Silvia. “Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanços, percalços” (UFRGS, 2010): trabalha com os Contextos de Influência, Produção de Texto e Prática do Ciclo de Políticas para analisar, no território das políticas públicas curriculares, as políticas de ensino de língua estrangeira (espanhol e português) na educação básica, os avanços e as

dificuldades na implementação das decisões e resoluções do MERCOSUL Educacional, comparativamente no Brasil (Rio Grande do Sul) e na Argentina (Província de Córdoba).

- FRANÇA, Marileize. “Da política de criação à política em ação: uma análise da oferta de ações formativas pelo Centro de Estudos de Línguas de Rio Branco – Acre” (UFPR, 2016). Analisa a política de criação do Centro de Estudo de Línguas (CEL) em Rio Branco, Acre, usando como aporte teórico-metodológico a abordagem do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992) para compreender da política de sua criação à política traduzida em ação.

No que tange às dissertações de mestrado, os dois primeiros trabalhos são da própria instituição na qual esta pesquisa se vincula, a UEL, sendo um deles de minha própria autoria (BARRIOS, 2018). O terceiro texto é vinculado à UFSM. No caso das teses de doutorado, têm suas origens na UFGRS e na UFPR.

Nos exemplos abordados, é possível verificar o uso do Ciclo de Políticas para atender a diferentes objetivos e compreender distintos âmbitos: oferta obrigatória na rede básica em âmbito federal (SACHS, 2011); ensino de língua espanhola, leis e impactos em cursos de formação de docentes da área (BARRIOS, 2018), estudo comparativo de políticas de ensino de espanhol e de português na educação básica – Brasil e Argentina (CRISTOFOLI, 2010), criação de Centro de Estudos de Línguas (FRANÇA, 2016) e análise de política estadual pela representação de gestores (KAIM, 2020).

Tais estudos, se valeram do Ciclo e abordaram seus Contextos de modos diversos. No trabalho de Sachs (2011), por exemplo, para estabelecer uma relação entre seu objeto explorado, a Lei 11.161 e a análise do Contexto de Influência, o autor considerou os discursos de setores com interesse na promoção e/ou divulgação do ensino de Espanhol nas escolas: Instituto Cervantes, jornal Folha de São Paulo e discursos oriundos do meio acadêmico. Já no contexto de Produção de Texto, foram considerados os seguintes textos: LDB de 1996, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares de Línguas Estrangeiras do Estado do Paraná (2008), a própria Lei 11.161/2005 e a Instrução 011/2009 da SUED/SEEDPR.

No que cerne à pesquisa desenvolvida por Barrios (2018), a autora, assim como Sachs (2011), retomou alguns discursos do meio acadêmico (publicações de artigos e demais trabalhos científicos) para ilustrar, no Contexto de Influência, as possíveis influências atreladas à construção da Lei 11.161, focando, especialmente, em elementos geográficos,

históricos, econômicos e políticos. Para a interlocução deste objeto de exploração e o Contexto de Produção de Texto, a pesquisadora observou a legislação em sua totalidade e a relacionou a dois pareceres que dispõem sobre esclarecimentos e orientações referentes à normativa, sendo eles “Parecer CNE/CEB nº 18/2007, aprovado em 8 de agosto de 2007” e o “Parecer CNE/CEB nº 15/2015, aprovado em 9 de dezembro de 2015”. No que cerne ao Contexto da Prática, Barrios (2018) recorreu, mais uma vez, a discursos acadêmicos/científicos difundidos, principalmente, na obra “Dez anos da ‘lei do espanhol’ (2005-2015)” (BARROS, COSTA E GALVÃO, 2016) para elucidar o cenário de aplicabilidade da Lei em questão e os complementa com informações consultadas em páginas oficiais de Núcleos Regionais de Educação. Em relação ao Contexto dos Resultados e Efeitos, se vale de informações coletadas junto ao Projeto de Pesquisa “Ensinar espanhol para quem? Do ideal legislativo ao real educativo” desenvolvido em sua instituição de origem e, por fim, para abordar o Contexto da Estratégia Política, se vale de dados gerados junto às páginas oficiais do Senado e da Câmara Federal.

No que compete à investigação de Kaim (2020), a estudiosa articulou a Emenda à Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, nº 74 de 2018 (também analisada nesta pesquisa), ao Ciclo de Políticas do seguinte modo: Contexto de Influência e de Produção de Texto – se deteve à exploração do próprio texto da política; Contexto da Prática – valeu-se de entrevistas realizadas com dois gestores atuantes na Secretaria de Município da Educação de Santa Maria/RS.

A pesquisa de Cristofoli (2010) trouxe, para a interlocução entre seu foco de estudo (as políticas de ensino de língua estrangeira (espanhol e português) na educação básica) e o Contexto de Influência, textos constitucionais do ordenamento legal para a educação brasileira e argentina (como Constituições, decretos, leis, entre outros), assim como documentos do Mercosul Educacional. No Contexto da Prática, se valeu de entrevistas com professores de curso de formação de professores de língua estrangeira (português e espanhol) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na *Universidad Nacional de Córdoba* e do Setor Pedagógico da Secretaria Estadual de Educação do RS.

Por fim, França (2016), com intuito de analisar a política de criação do Centro de Estudo de Línguas (CEL) em Rio Branco – Acre, a autora confrontou dados coletados em documentos legais e institucionais, como a Cartilha do “Projeto Piloto do CEL” em 1996; a Proposta de Criação do Centro de Estudo de Línguas (CELs); o Decreto nº 3.140/2012 de Criação do Centro; o Projeto Político Pedagógico que contempla o Centro de Estudo de Línguas e o Núcleo de Ensino de Línguas (PPP/CEL/NEL), entre outros, assim como dados

cotejados por meio de entrevistas com atores da política (gestores, coordenadores e professores) para explorar os três Contextos do Ciclo delimitados para sua tese: influência, produção de texto e prática.

Diante do exposto e entre as particularidades observadas em relação ao uso dos pressupostos do Ciclo de Políticas para a análise do *corpus* dos estudos, destaco:

- Restrição de análise a três dos Contextos do Ciclo: influência, produção de texto e prática (CRISTOFOLLI, 2010; SACHS, 2011; FRANÇA, 2016; KAIM, 2020);

- Foco na análise de políticas de âmbito macro (federal/nacional) e abordagem a outras políticas ou aspectos do contexto micro somente como ilustração dos impactos das políticas macro (BARRIOS, 2018; CRISTOFOLI, 2010);

- Foco na análise de políticas de âmbito micro (estadual ou municipal, por exemplo), mas com restrição de análise a três dos Contextos do Ciclo (KAIM, 2020; FRANÇA, 2016).

Deste modo, a pesquisa aqui realizada objetiva traçar um caminho complementar ao percorrido pelos trabalhos aqui elencados ao tentar, por exemplo, estabelecer uma interlocução entre as políticas que compõem o escopo deste texto com todos os Contextos do Ciclo e não apenas os de Influência, Produção de Texto e Prática. Além disso, vejo que este estudo proporcionará a visualização de uma possibilidade de como este referencial teórico-analítico pode também ser utilizado para a análise/interpretação de políticas de âmbito micro, como as estaduais que são o foco desta tese, a partir da problematização das particularidades atreladas ao Ciclo em sua completude (e não a somente parte dele, como realizado pelos trabalhos de Kaim e França).

6 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Nesta seção detalho o percurso metodológico que trilhei para a construção deste estudo. Para tanto, neste texto introdutório do capítulo, teço considerações sobre as bases metodológicas que permeiam a pesquisa: o interpretativismo, a abordagem qualitativa e a análise de conteúdo.

No que tange ao interpretativismo, corroboro com os argumentos de Moreira e Caleffe (2006, p. 61) ao elucidar que “para os pesquisadores interpretativos o propósito da pesquisa é descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com os outros”. Tendo em vista o escopo deste trabalho, o “fenômeno do mundo” que tenho como foco de descrição e interpretação são as recentes políticas estaduais de inserção da língua espanhola, no intervalo delimitado (2017-2021). Para dar conta deste enfoque, sustento os demais aspectos metodológicos do trabalho na metodologia qualitativa, pois acredito que ela atende ao meu intuito de investigar e responder às inquietudes aqui levantadas, assim como de buscar a compreensão e análise dos dados examinados.

Para Godoy (1995, p. 62),

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada.

Sob uma perspectiva suplementar, Divan e Oliveira (2008, p. 189) elucidam que

a pesquisa qualitativa descreve as principais ocorrências em termos descritivos que sejam funcionalmente relevantes e relaciona essas ocorrências com o contexto social mais amplo, a fim de que sirvam como exemplos concretos dos princípios abstratos da organização social.

Compartilho com o olhar dos autores e os atrelo às minhas ações no percurso aqui trilhado ao descrever, inicialmente, as principais ocorrências dos dados coletados/gerados por meio da análise de conteúdo e, posteriormente, ao articular tais ocorrências ao contexto social mais amplo quando estabeleço uma interlocução entre os dados em pauta e o Ciclo de Políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992).

Acredito que tais ações, assim como a postura que adoto ao longo deste trabalho, se articulam às bases dos estudos qualitativos, que, para Lüdke e André (1986, p. 11-13), são:

[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como

seu principal instrumento; [...] os dados coletados são predominantemente descritivos; [...] a preocupação com o processo é muito maior do que o produto; [...] o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; [...] a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

No que tange à última característica sinalizada pelos teóricos, o processo indutivo de análise de dados aqui considerado parte, em um primeiro momento, da análise de conteúdo que, segundo Bardin (2004, p. 37), se caracteriza como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Tal definição se complementa com o olhar de Borborema (2008, p. 95) ao elucidar que

o principal objetivo da análise de conteúdo, quando se desenvolve uma pesquisa de acordo com a abordagem qualitativa, é a inferência de conhecimentos relativos aos conteúdos das mensagens. O fundamento da análise de conteúdo consiste na articulação entre a superfície dos textos, isto é, a descrição de alguns elementos característicos e os fatores que determinam estas características que foram inferidos.

A análise de conteúdo desta investigação teve três diferentes fontes de dados que serão abordadas nas subseções à continuação.

6.1 AS FONTES DE COLETA E/OU GERAÇÃO DE DADOS

Esclareço que, por “fontes de coleta de dados” compreendo as fontes “terceiras”, ou seja, aquelas que já eram existentes para outros fins, mas nas quais pude selecionar dados relevantes para este trabalho. Se encaixam aqui os documentos legislativos (leis, projetos de lei e de emendas à Constituição) investigados nas páginas das Assembleias Legislativas Estaduais de cada unidade federativa e, posteriormente, selecionados para análise com base nos critérios estabelecidos.

Por “fontes de geração de dados” entendo aquelas que não existiam anteriormente e foram realmente idealizadas, elaboradas e aplicadas já com o fim de gerar informações para esta pesquisa. Nesta categoria as fontes se materializaram nas entrevistas semiestruturadas e nos questionários eletrônicos.

Todas essas fontes estão relacionadas à tentativa de cumprimento dos objetivos específicos definidos e deram origem ao grupo de dados analisado, conforme retomado e

exposto no quadro a seguir.

Quadro 11: Objetivos específicos, fontes de coleta/geração de dados e *corpus*.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar as políticas estaduais de inserção do ensino da língua espanhola na educação básica representadas por textos legais, tramitadas ou promulgadas, no recorte 2017-2021.	Analisar a construção das recentes políticas estaduais de inserção do ensino da língua espanhola na reeducação básica (2017-2021) e seus elementos preponderantes.
FONTES DE COLETA/GERAÇÃO DE DADOS	Documentos legislativos, entrevistas semiestruturadas e questionários eletrônicos.	
CORPUS	18 Documentos legislativos ⁴ (leis, projetos de lei e projetos de emenda à constituição propostos no recorte 02/2017-07/2021) e tramitados em 12 estados do país: Ceará, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina e São Paulo. 14 Entrevistas semiestruturadas com envolvidos nas ações do movimento “Fica Espanhol” em dois estados nos quais há leis estaduais vigentes com foco no ensino de espanhol (Rio Grande do Sul e Paraíba). 3 Questionários eletrônicos respondidos pelos representantes do movimento Fica Espanhol de São Paulo, Rio de Janeiro e Roraima.	

Fonte: a autora.

Nas seções a seguir evidencio como se deu meu contato com cada uma dessas fontes e como o *corpus* deste estudo se construiu, assim como resgato aspectos que definem e embasam a utilização de tais fontes em pesquisas de cunho qualitativo.

6.1.1 Os documentos legislativos como fontes de coleta de dados

Primeiramente, considero importante expor o que entendo neste trabalho como “documentos legislativos”. Para tanto, me apoio na definição de Torres e Almeida (2013, p. 3) que estabelecem que “a documentação legislativa [...] representa o conjunto de documentos gerados durante o processo legislativo, compreendendo as proposições legislativas e as normas jurídicas propriamente ditas”. Como este é um texto relativamente extenso, para evitar a repetição exaustiva deste termo, hora utilizarei outros para substituí-lo, como: “arcabouço legislativo” ou “texto legal”.

Tendo em vista que, conforme indiquei no meu primeiro objetivo específico, as políticas que me propus a analisar nesta pesquisa são as representadas pelos documentos legislativos (como proposições ou como normas), este se configurou como uma de minhas fontes de dados. Os documentos legislativos selecionados são os projetos de lei (PL’s) ou os projetos de emenda à constituição (PEC’s), como proposições legislativas²⁸ e as leis, como

²⁸Segundo a página oficial do Senado Brasileiro <<https://www.interlegis.leg.br/capacitacao/publicacoes-e-modelos/documentos-legislativos>>, proposição legislativa é “toda matéria submetida à deliberação da casa legislativa” (BRASIL, 2022).

normas propriamente ditas. Todos eles são de âmbito estadual, ou seja, abrangem àquele contexto específico e não a todo o país.

Para encontrar os documentos em pauta, consulte as páginas eletrônicas oficiais das Assembleias Legislativas de todos os estados brasileiros, conforme apresentado a seguir:

Quadro 12: Páginas eletrônicas oficiais das Assembleias Legislativas dos estados brasileiros utilizadas para coleta de dados.

ESTADO	PÁGINA
Acre	http://www.al.ac.leg.br/
Alagoas	https://www.al.al.leg.br/
Amapá	http://www.al.ap.gov.br/
Amazonas	http://www.ale.am.gov.br/
Bahia	http://www.al.ba.gov.br/
Ceará	https://www.al.ce.gov.br/
Espírito Santo	https://www.al.es.gov.br/
Goiás	https://portal.al.go.leg.br/
Maranhão	https://www.al.ma.leg.br/home/
Mato Grosso	https://www.al.mt.gov.br/
Mato Grosso do Sul	https://al.ms.gov.br/
Minas Gerais	https://www.almg.gov.br/home/index.html
Pará	https://www.alepa.pa.gov.br/
Paraíba	http://www.al.pb.leg.br/
Paraná	https://www.assembleia.pr.leg.br/
Pernambuco	http://www.alepe.pe.gov.br/
Piauí	http://www.alepi.pi.gov.br/
Rio de Janeiro	http://www.alerj.rj.gov.br/
Rio Grande do Norte	http://www.al.rn.gov.br/portal/
Rio Grande do Sul	http://www.al.rs.gov.br/site/
Rondônia	https://www.al.ro.leg.br/
Roraima	https://al.rr.leg.br/
Santa Catarina	http://www.alesc.sc.gov.br/
São Paulo	https://www.al.sp.gov.br/
Sergipe	https://al.se.leg.br/
Tocantins	https://al.to.leg.br/

Fonte: a autora.

Tais páginas não seguem um padrão estético e organizacional. Em algumas delas, as subseções nas quais se disponibilizam os documentos pelos quais eu procurava eram intituladas como “pesquisa de proposições”, “matérias legislativas”, em outras “proposições” e em outras “proposituras parlamentares”. Geralmente, essas subseções encontram-se dentro de seções nomeadas como: “atividade legislativa” ou “processo legislativo”.

Dessa forma, a busca pelas leis e pelos projetos foi realizada nessas diferentes subseções de acordo com a organização de cada página acessada. Do mesmo modo, ao clicar nestas subseções, os campos que se abriam para consulta também eram diferentes. Entre as opções que surgiram nas páginas acessadas nas quais eu poderia inserir a minha palavra-chave

para consulta, estavam, por exemplo, os seguintes campos: “termos da busca”, “exemplo de busca”, “assunto”, “busca”, “palavra-chave”, “palavra-chave/assunto”, “busca no texto”, “assunto/ementa”. A modo de exemplificação, exponho o registro da pesquisa realizada em duas páginas, as de Alagoas e São Paulo:

Figura 5: Registro de pesquisa na página oficial da Assembleia Legislativa de Alagoas

The screenshot shows the search interface of the Assembleia Legislativa de Alagoas website. The search bar contains the text "língua espanhola". Below the search bar, there is a section titled "Em quais tipos de documento deseja pesquisar?" with three checkboxes: "Documentos Acessórios", "Matérias Legislativas", and "Normas Jurídicas". The "Pesquisar" button is visible at the bottom right of the search area. The page also features a navigation menu on the left and a search bar on the right.

Fonte: <<https://www.al.al.leg.br/processo-legislativo/materias-legislativas>>. Acesso em: 08 mar. 2021.

Figura 6: Registro de pesquisa na página oficial da Assembleia Legislativa de São Paulo

The screenshot shows the search interface of the Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo website. The search bar contains the text "língua espanhola". Below the search bar, there is a section titled "Busca no Texto" with various search criteria and filters. The "Pesquisar" button is visible at the bottom right of the search area. The page also features a navigation menu at the top and a search bar on the right.

Fonte: <<https://www.al.sp.gov.br/alesp/pesquisa-proposicoes/>>. Acesso em: 08 mar. 2021.

Ainda que essas diferenças na estruturação e organização das páginas tenham surgido e dificultado o caminho percorrido para a coleta dos dados dessa etapa da pesquisa, a palavra-

chave utilizada para a consulta foi a mesma para todas as situações: língua espanhola.

Ao digitar essa palavra-chave nos campos comentados anteriormente, pude averiguar se há leis e/ou PL's e/ou PEC's estaduais referentes ao ensino de espanhol na rede básica em diferentes momentos históricos. Reitero que, como o meu objetivo era encontrar documentos apresentados após a promulgação da Lei 13.415 pelas motivações já mencionadas, selecionei para este estudo somente os que se relacionavam ao recorte 2017 a 2021 e os quais sintetizo na figura e no quadro a seguir:

Quadro 13: Ausência ou existência de leis, PL's ou PEC's nos estados do Brasil com foco no ensino de espanhol, no recorte 2017 a 2021²⁹.

	Sem PL ou PEC em tramitação ³⁰	Com PL ou PEC arquivados e/ou vetados e/ou retirados de tramitação ³¹	Com PL ou PEC em tramitação ³²	Com lei promulgada
Quantidade de estados	8	6	8	4
Estados	Acre, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Sergipe e Tocantins	Alagoas, Amazonas, Goiás, Maranhão, Mato Grosso e Roraima	Ceará, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo	Pará, Paraíba, Rio Grande do Sul e Rondônia

Fonte: a autora.

²⁹ Apesar do recorte estipulado para busca compreender os documentos apresentados até o mês de julho de 2021, os dados aqui sinalizados em relação ao trâmite dos documentos encontrados foi atualizado até dezembro deste mesmo ano com o intuito de deixá-lo o mais recente possível. Deste modo, esclareço que, entre os textos que foram apresentados nas Assembleias entre 02/17 e 07/21, foram selecionados para exploração nesta investigação apenas os que seguiram em tramite ou foram promulgados até 12/21. Além disso, evidencio que entre estes meses de busca inicial dos projetos apresentados e de atualização deste quadro, possa ter havido a apresentação de novos documentos (nos meses de agosto a dezembro, por exemplo) que não serão aqui contemplados tendo em vista que o recorte da pesquisa corresponde apenas aos textos que foram apresentados até 07/2021 e que até o fim deste ano seguiram sua tramitação. Da mesma forma, também pode ser que existam outros documentos que não tenham sido contemplados pela estratégia de busca estabelecida para esta pesquisa (detalhada ao longo deste capítulo).

³⁰ Rio Grande do Norte teve um debate no legislativo sobre o tema: <<http://www.al.rn.gov.br/portal/noticias/13581/legislativo-discute-obrigatoriedade-da-lingua-espanhola-nas-escolas-estaduais>> e Sergipe teve uma audiência pública: <<https://al.se.leg.br/audiencia-defende-lingua-espanhola-na-educacao-publica/>>. Mato Grosso do Sul e Sergipe tiveram indicações, como, respectivamente: <<https://sgpl.consulta.al.ms.gov.br/sgpl-publico/#/linha-tempo?idProposicao=64723>> e <<http://www3.al.es.gov.br/processo.aspx?id=79036&termo=1%u00edngua+espanhola>>.

³¹ O estado de Minas Gerais teve projetos arquivados e/ou vetados e/ou retirados de tramitação, mas, no momento de coleta de dados desta investigação, possui outro projeto em tramitação. Deste modo, foi mencionado somente na coluna “Com PL ou PEC em tramitação”. Amazonas (Lei n° 152/2013 - https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2013/9139/9139_texto_integral.pdf) já possuía, antes de 2016, lei que versa sobre a LE em questão. Essa lei não será abordada neste trabalho por não se referir ao recorte aqui estipulado para análise.

³² Por “em tramitação” entende-se os documentos que ainda não foram arquivados, vetados, arquivados e/ou retirados de tramitação. No entanto, alguns dos projetos indicados nesta seção, conforme evidenciado no quadro 14, não sofrem atualizações há um certo tempo.

Aproveito este momento para fazer um adendo e um esclarecimento: nesta pesquisa, tendo em vista o recorte temporal estipulado, o Paraná aparece como um estado que não possui lei promulgada no momento em que os dados foram coletados, mas sim um projeto de emenda constitucional em tramitação. No entanto, a PEC em questão, de autoria do deputado estadual Arilson Chiorato, deu entrada na Assembleia Legislativa no dia 13 de julho de 2021 e seguiu sua tramitação neste local até, recentemente, em 01 de setembro de 2022, ser promulgada na Emenda Constitucional 52 de 2022. A partir de sua promulgação, garantiu-se a oferta obrigatória da língua espanhola na matriz curricular do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, sendo de caráter optativo aos estudantes. Tal oferta deverá ser concretizada com o mínimo de duas horas/aula semanais, em horários e locais definidos pelos sistemas de ensino, com implementação gradativa até 2026. Deste modo, aclaro que a política em pauta será aqui observada diante de sua situação no recorte estipulado para o estudo (2017 – 2021) no qual ela ainda não era uma normativa promulgada, mas sim um projeto que se encontrava em tramitação.

Para organizar, sintetizar e facilitar a visualização das características das leis e dos PL's e PEC's encontrados, elaborei o quadro 14 composto pelas seguintes colunas:

- Estado: unidade federativa à qual o projeto foi apresentado e se destina;
- Documento: identificação do documento (tipo, numeração, etc.), assim como indicação dos locais virtuais nos quais podem ser encontradas demais informações sobre ele e sobre sua tramitação;
- Ementa: indicação da ementa atrelada ao documento de acordo com o que é exposto por ele próprio, ou seja, o texto na íntegra;
- Data de entrada: especificação da data na qual o documento foi apresentado à Assembleia Legislativa. As leis não possuem esse tipo de informação;
- Situação da última atualização: descrição da situação do documento no processo de tramitação na data da última atualização;
- Data da última atualização: indicação da data na qual o documento foi alterado pela última vez.

Destaco que tal quadro foi revisado até dezembro de 2021. Deste modo, as informações aqui expostas dos documentos em questão se referem às tramitações/atualizações realizadas pelas Assembleias Legislativas somente até à data mencionada.

Quadro 14: Leis, PL's/PEC's publicados no recorte no recorte 2017 a 2021, encontrados nas Assembleias Legislativas Estaduais.

ESTADO	DOCUMENTO	EMENTA	DATA DE ENTRADA (em caso de PL/PEC)	SITUAÇÃO DA ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO	DATA DA ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO
Alagoas	Projeto de Lei ordinária nº 451 de 2017. Link para acesso à tramitação: https://sapl.al.al.leg.br/materia/2683 . Link para acesso ao projeto: https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2017/2683/2683_texto_integral.pdf .	Dispõe sobre a implantação da disciplina de língua espanhola na grade curricular das escolas do ensino médio, obrigatoriamente, na rede estadual de ensino.	09 de junho de 2017.	Proposição arquivada.	03 de julho de 2019.
Amazonas	Projeto de Lei ordinário nº 331 de 2021. Link para acesso à tramitação e ao projeto: https://sapl.al.am.leg.br/materia/150309	Dispõe sobre a oferta obrigatória do ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual de educação e dá outras providências.	29 de junho de 2021.	Proposição arquivada.	16 de setembro de 2021.
Ceará	Projeto de Lei nº 540 de 2019. Link para acesso à tramitação: https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/proposicoes/ver.php?nome=30_legislatura&tabela=projeto_lei&codigo=536 . Link para acesso ao projeto: https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/tramit2019/pl540_19.htm	Dispõe sobre oferta da disciplina de língua espanhola na grade curricular do ensino médio da rede estadual de ensino.	01 de outubro de 2019.	Em tramitação. Comissão de Constituição, Justiça e Redação, relator Dep. Júlio César Filho, com parecer contrário/Aprovado.	14 de julho de 2021.
Goiás	Projeto de lei complementar nº 5 de 9 de outubro de 2019. Link para acesso à tramitação: https://opine.al.go.leg.br/proposicoes/2019006130 . Link para acesso ao projeto: https://saba.al.go.leg.br/v1/merged/view/sgpd/public/T98aUP8iUullgDI-QklLx16H1NSWRXR1sgRwjHEZwIHYKrNtGPevZLTKhJwSqjeX1W09RtyQxvL0vUx6j9TINFnOJHNEiAjaJKqTz5flRas=/pdf/2019006130 .	Altera a Lei complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998 e dá outras providências.	09 de outubro de 2019.	Veto integral não apreciado.	27 de julho de 2021.
Maranhão	Projeto de lei ordinária nº 293/2019. Link para acesso à tramitação e ao projeto: http://sapl.al.ma.leg.br:8080/sapl/consultas/materia/materia_mostrar_proc?cod_materia=14945 .	Dispõe sobre a obrigatoriedade da implantação da disciplina de língua espanhola na grade curricular das escolas do ensino médio do estado do Maranhão.	04 de junho de 2019.	Parecer contrário da Comissão de Constituição e Justiça. Arquivada.	03 de julho de 2019.
Mato Grosso	Projeto de lei nº 414/2021. Link para acesso à tramitação e ao projeto:	Dispõe sobre a implantação da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular das	26 de maio de 2021.	Parecer contrário na Comissão de Constituição	28 de junho de 2021.

	https://www.al.mt.gov.br/proposicao/cpdoc/94785/visualizar .	escolas do Ensino Médio, obrigatoriamente, na Rede Estadual de Ensino e das Escolas Privadas.		e Justiça.	
Minas Gerais	<p>1. Projeto de lei 5397 de 2018. Link para acesso à tramitação: <https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/interna.html?a=2018&n=5397&t=PL>. Link para acesso ao projeto: <https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/texto.html?a=2018&n=5397&t=PL>.</p> <p>2. Projeto de lei 1064 de 2019. Link para acesso à tramitação: https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/interna.html?a=2019&n=1064&t=PL. Link para acesso ao projeto: https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/texto.html?a=2019&n=1064&t=PL.</p>	<p>1. Dispõe sobre a implantação da língua espanhola na grade curricular da rede estadual de ensino.</p> <p>2. Dispõe sobre a inclusão da língua espanhola na grade curricular da rede estadual de ensino.</p>	<p>1. 09 de outubro de 2018.</p> <p>2. 04 de setembro de 2019.</p>	<p>1. Retirado de tramitação.</p> <p>2. Em tramitação. Primeiro turno Comissão de Constituição e Justiça.</p>	<p>1. 03 de setembro de 2019.</p> <p>2. 04 de maio de 2021.</p>
Pará	<p>1. Projeto de emenda constitucional nº 11/2019. Link para acesso à tramitação: https://www.alepa.pa.gov.br/exibe_proposicao.asp?id=9632&sit=1. Link para acesso ao projeto: https://downloads.alpara.com.br/Projeto/9632.PDF.</p> <p>2. Emenda constitucional nº 83, de 30 de novembro de 2021. Link para acesso: http://bancodeleis.alepa.pa.gov.br:8080/lei83_2021_43165.pdf.</p>	<p>1. Insere art. 277-A da Constituição do Estado do Pará, tornando obrigatório a língua espanhola na educação básica.</p> <p>2. Acrescenta o art. 277-A na Constituição do Estado do Pará, tornando obrigatória a língua espanhola na educação básica.</p>	<p>01. 03 de setembro de 2019.</p>	<p>01. Promulgado. Se converteu na Emenda Constitucional nº 83.</p> <p>02. Em vigor.</p>	<p>01. 30 de novembro de 2021.</p> <p>02. 30 de novembro de 2021.</p>
Paraíba	<p>1. Projeto de lei ordinária 1509 de 2017: Link para acesso à tramitação: http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/consultas/materia/materia_mostrar_proc?cod_materia=55040. Link para acesso ao projeto: http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/materia/55040_texto_integral.</p>	<p>1. Dispõe sobre a implementação da disciplina de língua espanhola na grade curricular da rede estadual de ensino.</p> <p>2. Dispõe sobre oferta da disciplina de língua espanhola na grade curricular da rede estadual de ensino.</p>	<p>1. 15 de agosto de 2017.</p>	<p>1. Promulgada na lei nº 11191.</p> <p>2. Em vigor.</p>	<p>1. 05 de setembro de 2018.</p> <p>2. 29 de agosto de 2018.</p>

	<p>http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao/tabid/325/SiglaTipo/PEC/NroProposicao/270/AnoProposicao/2018/Origem/Px/Default.aspx.</p> <p>2. Emenda Constitucional nº 74, de 20 de dezembro de 2018. Link para acesso: http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/EC%2089-74.pdf.</p>	2. Acrescenta parágrafo ao art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul.		2. Em vigor.	2. 20 de dezembro de 2018.
Rondônia	<p>1. Projeto de lei ordinária nº 1064 de 2018. Link para acesso à tramitação: https://sapl.al.ro.leg.br/materia/16139. Link para acesso ao projeto: https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2018/16139/16139_texto_integral.pdf.</p> <p>2. Lei ordinária nº 4394 de 2018. Link para acesso à tramitação: https://sapl.al.ro.leg.br/norma/8576. Link para acesso à lei: https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2018/8576/14394.pdf.</p> <p>3. Projeto de lei ordinária nº 434 de 2020. Link para acesso à tramitação: https://sapl.al.ro.leg.br/materia/20008. Link para acesso ao projeto: https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2020/20008/pl_434-20.pdf.</p> <p>4. Lei ordinária, nº 5.050, de 07 de julho de 2021. Link para acesso: https://sapl.al.ro.leg.br/norma/9789.</p>	<p>1. Torna obrigatório o ensino da disciplina de língua espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino do estado de Rondônia, ao lado da língua inglesa, conforme artigo 35 da lei federal 9394/1996, alterada pela lei ordinária 13.415/17.</p> <p>2. Torna obrigatório o ensino da disciplina de língua espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino do estado de Rondônia, ao lado da língua inglesa, conforme artigo 35 da lei federal 9394/1996, alterada pela lei ordinária 13.415/17.</p> <p>3. Altera a lei nº 4.394, de 03 de outubro de 2018, que torna obrigatório o ensino da disciplina de língua espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino do estado de Rondônia, ao lado da língua inglesa, conforme artigo 35 da lei federal nº 9.394/1996, alterada pela lei federal nº 13.415/17.</p> <p>4. Altera a Lei nº 4.394, de 03 de outubro de 2018, que torna obrigatório o ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino do Estado de Rondônia, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigo 35 da Lei Federal nº 9.394/1996, alterada pela Lei Federal nº 13.415/17.</p>	<p>1. 28 de agosto de 2018.</p> <p>2. 10 de outubro de 2018.</p> <p>3. 10 de março de 2020.</p>	<p>1. Promulgada na lei nº 4394.</p> <p>2. Alterada pela Lei ordinária nº 5.050, de 07 de julho de 2021.</p> <p>3. Promulgada na lei nº 5.050, de 07 de julho de 2021.</p> <p>4. Em vigor.</p>	<p>1. 10 de outubro de 2018.</p> <p>2. 07 de julho de 2021.</p> <p>3. 07 de julho de 2021.</p> <p>4. 07 de julho de 2021.</p>

Roraima	Projeto de lei nº 129/2019. Link para acesso à tramitação: http://sapl.al.rr.leg.br/materia/1635 . Link para acesso ao projeto: http://sapl.al.rr.leg.br/media/sapl/public/material/egislativa/2019/1635/projeto_de_lei_no_129_di_spo_e_sobre_a_obrigatoriedade_do_ensino_da_disciplina_de_linguagem_espanhola_no_curriculo_fundamental.pdf	Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo dos ensinos fundamental e médio da rede estadual de ensino, ao lado da Língua Inglesa, e dá outras providências.	25 de setembro de 2019.	Retirado de tramitação através do requerimento nº 184/2021.	20 de dezembro de 2021.
Santa Catarina	1. Projeto de lei nº 0023.8/2019. Link para acesso à tramitação: < http://www.alesc.sc.gov.br/legislativo/tramitacao-de-materia/PL/0023.8/2019 >. Link para acesso ao projeto: http://visualizador.alesc.sc.gov.br/VisualizadorDocumentos/paginas/visualizadorDocumentos.jsf?token=9e64ed9334e2906f8cea2965ee5e9f5c0301df7295b9f17bbe6d99c145bb59cc47a40691a13bff13e561f44cd2365689 . 2. Projeto de lei nº 0025.5/2018 ³³ . Link para acesso à tramitação: < http://www.alesc.sc.gov.br/legislativo/tramitacao-de-materia/PLC/0025.5/2018 >. Link para acesso ao projeto: http://visualizador.alesc.sc.gov.br/VisualizadorDocumentos/paginas/visualizadorDocumentos.jsf?token=e0275c9a6800144c8cea2965ea9a85795c7ce050f0c05cc7be6d99c145bb59cc47a40691783b996215d9c86609272a35 .	1. Dispõe sobre a oferta da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino. 2. Altera a Lei Complementar nº 170, de 1998, que "Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação".	1. 12 de março de 2019. 2. 16 de agosto de 2018.	1. Apensado(a) ao Processo Legislativo PLC/0025.5/2018. 2. Em tramitação. Aguardando autorização para entrar na ordem do dia.	1. 01 de julho de 2019. 2. 26 de novembro de 2019.
São Paulo	1. Projeto de lei nº 719 de 2018. Link para acesso à tramitação e ao projeto: https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000240045 2. Projeto de lei nº 446 de 2018. Link para	1. Torna obrigatório o oferecimento da língua espanhola na grade curricular da rede estadual de ensino. 2. Torna obrigatório o ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino médio	1. 11 de dezembro de 2018. 2. 29 de junho de 2018.	1. Anexado ao projeto de lei 446/2018. 2. Em tramitação. Concedida vista ao Deputado Mauro Bragato.	1. 07 de fevereiro de 2019. 2. 16 de outubro de 2019.

³³O projeto de lei em questão não trata especificadamente do ensino de língua espanhola, versando também sobre diversas outras disciplinas e alterações no Sistema Estadual de Educação.

	acesso à tramitação e ao projeto: https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000211658 .	da rede estadual de ensino, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigo 35 da Lei Federal nº 9394, de 1996, alterado pela Lei Ordinária nº 13.415, de 2017, no Estado.			
--	--	---	--	--	--

Fonte: a autora.

Como exposto neste quadro anterior, os documentos em questão foram elaborados por seus proponentes, apresentados às esferas legislativas e analisados por estas instâncias em diferentes períodos temporais dentro do recorte 2017-2021 e a partir de três tipos: projeto de lei, projeto de emenda à constituição e leis.

Ao total, foram encontrados 27 documentos, constando entre eles:

- 9 projetos que foram arquivados, vetados, retirados de tramitação, com parecer contrário ou anexados/apensados a outros projetos;
- 8 projetos que seguem em trâmite;
- 5 projetos que já se transformaram em leis;
- 5 leis. Uma dessas 5 leis promulgadas (Lei nº 4394) pertence ao mesmo estado, Rondônia, e foi alterada para outra (Lei nº 5.050).

Visto que neste estudo meu interesse está em analisar as políticas linguísticas educacionais com foco no ensino de espanhol que ainda estão em processo de construção (tramitação e/ou implementação), destes 27 documentos encontrados selecionei os 18 que ainda seguem tramitação e/ou que já foram promulgados em leis para explorar de forma mais pormenorizada.

Deste modo, estes 18 documentos constituem a elucidação à minha primeira pergunta de pesquisa: *“Quais são as políticas representadas por proposições legislativas tramitadas e promulgadas no âmbito dos estados brasileiros, no recorte 2017-2021, com foco na inserção da língua espanhola na educação básica?”* As políticas em questão são 13 projetos (PL’s ou PEC’s) tramitados nos estados de Ceará, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina e São Paulo e 5 normativas promulgadas em Pará, Paraíba, Rio Grande do Sul e Rondônia. Conforme será apresentado nos capítulos 6 e 7, a análise de conteúdo destes documentos e das minhas demais fontes de dados, assim como sua posterior associação ao Ciclo de Políticas são ações que me conduzirão às possíveis respostas da segunda pergunta proposta nesta investigação: *Como tais políticas de inserção da língua espanhola na educação básica têm se construído e quais são seus elementos preponderantes?*

Como mencionado anteriormente, além de utilizar os documentos legislativos como fonte de dados, também me valho nesta tese de dois outros recursos para tanto: as entrevistas e os questionários. Nos subtópicos a seguir os detalho com mais cuidado.

6.1.2 As entrevistas como fontes de geração de dados

A entrevista semiestruturada foi selecionada como fonte de geração de dados para esta investigação pelo fato de possibilitar um contato mais próximo com os sujeitos, viabilizar o recebimento de respostas mais completas, assim como oportunizar momentos de esclarecimentos sobre temas que se fizessem necessários.

De acordo com Lüdke e André (1986, p.33)

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.

Dado que meu principal intuito com este recurso era buscar contribuições para a compreensão da construção de políticas locais de inserção do ensino de espanhol, para além do texto legal, em duas unidades federativas nas quais elas já haviam se tornado normativas (RS e PB) e diante das perspectivas do movimento Fica Espanhol, delimito como grupo de entrevistados alguns atores envolvidos com este coletivo ou seus representantes nas unidades federativas mencionadas.

Como já mencionado anteriormente, na introdução deste estudo, a escolha dos estados a serem explorados não foi aleatória. Primeiramente, escolhi o Rio Grande do Sul por ter sido lá que o movimento Fica Espanhol, como assim se conhece, teve sua origem. Tendo em vista que foi nesta região que este coletivo teve sua precursão, a grande maioria dos meus entrevistados (13) se circunscreve a esta localidade. No entanto, também me pareceu relevante analisar os mecanismos das recentes políticas locais de inserção de espanhol em outro estado que também já tivesse normativa promulgada. Deste modo, a escolha pela Paraíba foi motivada pelo fato deste estado ter sido o primeiro a apresentar uma proposição com foco no ensino de espanhol dentro do recorte delimitado para este estudo. O feito da Paraíba ser aqui contemplada a partir de um único entrevistado, se justifica em razão dele, no momento de coleta/geração de dados desta pesquisa, ser o único representante do Movimento Fica Espanhol nesta região. No entanto, tendo em vista o perfil do entrevistado (docente da rede básica, docente do ensino superior e com histórico de atuação na equipe diretiva da Associação de professores de espanhol do estado), vejo que ele, ainda que seja um único sujeito, representa os olhares de diferentes grupos.

A seleção inicial de quais seriam estes indivíduos se deu, em um primeiro momento, a partir da observação de publicações/eventos/lives sobre o assunto disponíveis nas mídias oficiais do movimento (Instagram, Facebook e Canal do Youtube), em artigos/livros sobre o coletivo e em reportagens e notícias disponibilizados pelas mídias em massa (como jornais, por exemplo). Nesta ocasião pude ter uma identificação preliminar dos atores que “respondiam” pelo movimento ou o “representavam” nestas situações aqui mencionadas. Agendei uma primeira entrevista com um dos sujeitos selecionados previamente e, nesta ocasião, lhe perguntei se poderia me sugerir outros nomes de envolvidos com o coletivo em pauta que pudessem contribuir com o estudo. O mesmo fez com o segundo entrevistado e assim foi se construindo a listagem final a qual cheguei: 14.

Os 14 entrevistados mencionados são oriundos de dois grupos:

- Grupo 1: Envolvido no movimento “Fica Espanhol - RS” ou representante deste coletivo;
- Grupo 2: Representante do movimento “Fica Espanhol - PB”.

Para sintetizar a caracterização destes entrevistados, organizei o quadro abaixo composto pelas seguintes colunas:

- Entrevistados: Identificação do entrevistado e da unidade federativa à qual se circunscreve;
- Grupo: Caracterização do grupo ao qual o entrevista pertence;
- Perfil: Detalhamento do perfil do entrevistado;
- Duração da entrevista: Indicação do tempo de duração da entrevista realizada entre pesquisadora e entrevistado;

Quadro 15: Caraterização dos entrevistados e das entrevistas.

ENTREVISTADOS	GRUPO	PERFIL	DURAÇÃO DA ENTREVISTA
E1 – Rio Grande do Sul	Grupo 1: Envolvido no movimento “Fica Espanhol - RS” ou representante deste coletivo.	Docente de instituto federal e/ou universidade - RS.	00:51:29
E2 – Rio Grande do Sul	Grupo 1: Envolvido no movimento “Fica Espanhol - RS” ou representante deste coletivo.	Docente de instituto federal e/ou universidade - RS.	00:25:58
E3 – Rio Grande do	Grupo 1: Envolvido	Docente de instituto federal	00:30:04

Sul	no movimento “Fica Espanhol - RS” ou representante deste coletivo.	e/ou universidade - RS.	
E4 – Rio Grande do Sul	Grupo 1: Envolvido no movimento “Fica Espanhol - RS” ou representante deste coletivo.	Docente de instituto federal e/ou universidade - RS.	00:26:47
E5 – Rio Grande do Sul	Grupo 1: Envolvido no movimento “Fica Espanhol - RS” ou representante deste coletivo.	Docente de instituto federal e/ou universidade - RS.	00:45:06
E6 – Rio Grande do Sul	Grupo 1: Envolvido no movimento “Fica Espanhol - RS” ou representante deste coletivo.	Docente da educação básica municipal – RS.	00:50:35
E7 – Rio Grande do Sul	Grupo 1: Envolvido no movimento “Fica Espanhol - RS” ou representante deste coletivo.	Docente da educação básica, escola estadual – RS	00:35:16
E8 – Rio Grande do Sul	Grupo 1: Envolvido no movimento “Fica Espanhol - RS” ou representante deste coletivo.	Docente da educação básica, Colégio Aplicação – RS.	00:32:40
E9 – Rio Grande do Sul	Grupo 1: Envolvido no movimento “Fica Espanhol - RS” ou representante deste coletivo.	Docente da educação básica, Colégio Aplicação – RS.	00:46:20
E10 – Rio Grande do Sul	Grupo 1: Envolvido no movimento “Fica Espanhol - RS” ou representante deste coletivo.	Licenciando(a) e/ou licenciado(a) em Letras/Espanhol - RS.	00:20:30
E11 – Rio Grande do Sul	Grupo 1: Envolvido no movimento “Fica Espanhol - RS” ou representante deste coletivo.	Licenciando(a) e/ou licenciado(a) em Letras/Espanhol - RS.	00:15:18
E12 – Rio Grande do Sul	Grupo 1: Envolvido no movimento “Fica Espanhol - RS” ou representante deste coletivo.	Licenciando(a) e/ou licenciado(a) em Letras/Espanhol - RS.	00:30:23
E13 – Rio Grande do Sul	Grupo 1: Envolvido no movimento “Fica Espanhol - RS” ou representante deste coletivo.	Ex discente da educação básica estadual – RS.	00:14:08
E14 – Paraíba	Grupo 2: Representante do movimento “Fica Espanhol - PB”.	Docente da educação básica e do ensino superior, membro da equipe diretiva da associação de professores de espanhol da Paraíba.	01:06:52

Fonte: a autora.

A realização das entrevistas se deu no 1º semestre de 2021, por meio de chamada de vídeo gerada pela plataforma *Google Meet*. O convite para participação, assim como a contextualização da minha pesquisa, foram compartilhados anteriormente, via e-mail. Foi também por meio deste recurso que, no momento do agendamento da data para o nosso “encontro virtual”, solicitei ao entrevistado que realizasse o preenchimento online do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) antes da data agendada para a concretização da entrevista. No apêndice aqui mencionado, encontra-se o “gráfico” dos termos assinados com as respostas positivas dos 14 entrevistados. Não apresentei as respostas individuais, pois nelas aparecerem os nomes dos indivíduos e me comprometi a garantir a preservação de suas identidades. Na subseção a seguir, 6.2, comento com mais detalhes a elaboração deste termo.

No início de cada chamada de vídeo, me apresentei ao participante, lhe comentei informações complementares do meu trabalho e abri espaço para dúvidas ou questionamentos. Esclareci que, caso ele/ela não se sentisse confortável em responder alguma das questões direcionadoras, não haveria problema algum. Também salientei que o entrevistado poderia desistir de contribuir com a pesquisa a qualquer momento (inclusive depois que a entrevista já houvesse sido finalizada).

Da mesma forma, lhe indaguei se permitia a gravação da chamada para que eu pudesse, posteriormente, realizar a transcrição e explorar os dados gerados. Frisei que o vídeo ali gerado não seria compartilhado/utilizado em nenhuma etapa da pesquisa e que o áudio somente seria usado para a realização das transcrições. Todos os entrevistados autorizaram a gravação, assim como assinaram o TCLE.

Conforme indico a seguir, as entrevistas eram semiestruturadas, ou seja, as perguntas direcionadoras foram formuladas previamente para servir de roteiro na conversa, mas havia “espaço” para que o entrevistado falasse livremente sobre suas perspectivas em relação à construção das políticas promulgadas em suas respectivas regiões. Nem todas as perguntas foram feitas a todos os participantes, a escolha de sua utilização ou não se deu a partir da interação com o entrevistado e do que ele já havia ou não comentado durante a conversa.

Quadro 16: Roteiro entrevista semiestruturada.

Qual é o cenário atrelado ao ensino de espanhol no seu estado, após a promulgação da MP 746 e da Lei 13.415?
Como se deu o seu vínculo com o movimento Fica Espanhol e como você observa a organização e atuação deste coletivo em prol da construção da normativa aprovada em seu estado?
Por que lhe pareceu necessário, naquele momento, iniciativas deste tipo?
Quais foram os atores que estiveram/estão envolvidos com tais iniciativas?
O que se esperava conseguir com elas?

Como a normativa estadual com foco no ensino de espanhol está sendo implementada e/ou fiscalizada em seu estado?
Quais são/foram os impactos até então observados?

Fonte: a autora.

Como será debatido nos capítulos 6 e 7, a análise de conteúdo dos dados destas entrevistas e sua interlocução ao Ciclo de Políticas me auxiliarão na tentativa de resolução da segunda pergunta proposta nesta investigação: *Como tais políticas de inserção da língua espanhola na educação básica têm se construído e quais são seus elementos preponderantes?*

6.1.3 Os questionários como fontes de geração de dados

No que compete aos questionários eletrônicos, sua escolha se deu em razão deste ser um recurso de geração de dados de fácil envio/recebimento e de possibilitar ao participante o preenchimento em tempo/local de seu interesse, de acordo com a sua disponibilidade. Além disso, as informações ali geradas não precisariam ser transcritas, já que seriam recebidas de forma escrita e essa característica facilitaria todo o procedimento analítico da investigação, tendo em vista que eu já teria um outro grupo de dados para transcrever (os gerados pelas entrevistas).

Dado que o uso deste recurso tinha como foco gerar dados que me ajudassem a compreender como tem se dado a construção das recentes políticas locais de inserção de espanhol no âmbito dos estados brasileiros, delimitar como participantes para esta etapa do estudo os representantes do Movimento Fica Espanhol das diferentes unidades federativas do país (com exceção daquelas que não possuíam representação ou que já haviam sido contempladas pelas entrevistas).

A seleção de quais seriam estes indivíduos se deu a partir da observação da listagem dos nomes dos representantes de cada estado disponibilizada nas mídias sociais oficiais do próprio coletivo (Instagram e Facebook). A partir desta lista, realizei a busca dos contatos eletrônicos de todos os nomes ali indicados em seus currículos lattes, em trabalhos publicados e/ou nas páginas eletrônicas das instituições de ensino nas quais atuam.

O convite para participação da pesquisa foi enviado via e-mail, entre o 1º e 2º semestre de 2021, aos representantes do movimento no Distrito Federal e nos seguintes 23 estados: Tocantins, Acre, Amazonas, Roraima, Rondônia, Pará, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, Minas Gerais, São Paulo, Espírito Santo, Rio de

Janeiro, Maranhão, Piauí, Sergipe, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Ceará, Bahia e Alagoas. Não foram contemplados aqui Amapá (por não haver representações indicadas no período em pauta), assim como o Rio Grande do Sul e a Paraíba (por já terem sido abrangidos anteriormente nas entrevistas).

O número de respostas obtidas não correspondeu às minhas expectativas e, portanto, decidi contatar os participantes mais uma vez. No entanto, ainda com este segundo contato e com alguns indivíduos sinalizando via e-mail que participariam, somente consegui o retorno de 3 participantes que representam os estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Roraima, conforme indico no quadro a seguir:

Quadro 17: Caracterização dos participantes dos questionários.

PARTICIPANTE	GRUPO
P1	Representante Movimento Fica Espanhol – São Paulo
P2	Representante Movimento Fica Espanhol – Rio de Janeiro
P3	Representante Movimento Fica Espanhol – Roraima

Fonte: a autora.

Naquele momento, alguns estados possuíam mais de um representante e, neste caso, o convite para participação no estudo foi enviado a todos, mas se solicitou que somente um deles respondesse o questionário em nome da unidade federativa em questão.

No e-mail/convite enviado, também incluí informações para contextualizar a pesquisa, encaminhei o link para acessar ao questionário, indiquei um prazo para o envio do retorno e me coloquei à disposição para sanar possíveis dúvidas/dificuldades que surgissem. Os questionários foram elaborados pela plataforma *Google Forms* e estavam compostos pelas 8 questões apresentadas a seguir. Dessas 8, somente a primeira era objetiva tendo como alternativas de resposta “sim” ou “não” e configurando-se como a “assinatura” do TCLE disponibilizado na descrição do formulário (APÊNDICE B).

Quadro 18: Perguntas do questionário eletrônico.

TIPO	PERGUNTA
Objetiva	1 Você aceita participar voluntariamente desta pesquisa?
Dissertativa	2 Você representa o movimento Fica Espanhol em qual estado?
Dissertativa	3 Com a implementação da Lei nº 13.415 que revogou a Lei nº 11.161 e determinou a desobrigatoriedade da oferta do ensino de espanhol na rede básica, como ficou (e está), na prática, o ensino deste idioma no seu estado?

Dissertativa	4 Sob a sua perspectiva, quais foram os impactos da implementação da Lei nº 13.415 no que compete à toda a área que envolve o ensino de espanhol no seu estado (oferta de ensino da língua, cursos de formação de professores, mercado de trabalho, produção de material didático, etc.)?
Dissertativa	5 Como o movimento Fica Espanhol se organiza em seu estado? (grupos de trabalho? quais são eles? Outra organização?)
Dissertativa	6 O que se espera conseguir com o Fica Espanhol na sua região?
Dissertativa	7 Com o intuito de alcançar o(s) objetivo(s) mencionado(s) na resposta anterior, que ações o movimento Fica Espanhol já realizou em seu estado e quais ainda precisam ser realizadas?
Dissertativa	8 Desde o seu ponto de vista, quais foram os impactos do movimento até agora na sua região?

Fonte: a autora.

Assim como no caso dos documentos legislativos e das entrevistas, a análise de conteúdo dos dados das respostas destes questionários e sua articulação ao Ciclo de Políticas me conduzirão na investida de resolução da segunda pergunta proposta nesta investigação.

Durante o andamento deste percurso metodológico aqui detalhado e o desenvolvimento de todas as outras etapas da pesquisa, a preocupação em conduzir minhas ações de forma ética sempre esteve latente. Na subseção a continuação, exponho os comprometimentos éticos e os cuidados que foram considerados ao longo do caminho que trilhei para a condução desta investigação.

6.2 COMPROMETIMENTOS ÉTICOS CONSIDERADOS NA PESQUISA

A ética, aqui entendida como “ramo da filosofia que trata do conjunto de princípios morais relativos à conduta humana, à correção e incorreção de ações e à qualidade subjacente a tais ações, em termos de julgamento do que seja bom ou ruim” (REIS; EGIDO, 2017), sempre foi uma de minhas maiores preocupações na condução das ações que envolveram o desenvolvimento deste trabalho.

Desta forma, logo no início da elaboração deste texto e da realização das demais atividades que foram demandadas para coletar e gerar os dados delimitados, submeti o projeto dessa investigação ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina. Após as revisões e adequações solicitadas por este Comitê, o projeto foi aprovado pelo mesmo, em 08

de outubro de 2020³⁴, juntamente com os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) que foram aceitos pelos entrevistados/participantes. Novamente, em 02 de junho de 2021³⁵, aprovou-se também neste Comitê uma emenda ao projeto anteriormente aprovado.

Do mesmo modo, durante todo o processo de coleta e geração de dados do estudo, me preocupei com os possíveis riscos aos entrevistados e participantes, esclarecendo a eles que todas as minhas condutas seguiam o estabelecido nos projetos submetidos/aprovados ao/pelo Comitê, me dispondo a lhes esclarecer qualquer tipo de dúvida que surgisse e a interromper a geração e/ou a análise dos dados por eles fornecidos caso decidissem desistir de contribuir para este trabalho. De forma complementar, após a finalização deste texto, lhes enviei via e-mail os capítulos nos quais houve a interpretação das informações por eles compartilhadas para que pudessem validá-las, questioná-las, revisá-las ou complementá-las. Obtive o retorno de 3 participantes que, em síntese, retificaram seus agradecimentos por participar da investigação. Um deles, em específico, solicitou a revisão de uma palavra que havia sido transcrita equivocadamente no momento de transcrição das entrevistas. A ideia inicial não era enviar os capítulos por e-mail, mas sim realizar um encontro virtual para a apresentação da interpretação dos dados. No entanto, a realização de tal encontro não foi possível em razão deste texto ter sido finalizado no prazo limite para depósito para a banca de defesa e, por isso, me vali desta outra estratégia.

Também considero importante sinalizar que, assim como mencionei no TCLE, os benefícios gerados aos entrevistados e participantes pela participação neste estudo serão indiretos já que eles estarão contribuindo para o desenvolvimento da ciência e para a reflexão sobre o contexto educacional e político ao qual pertencem.

Ademais, enfatizo que me comprometi a realizar todos os procedimentos éticos que foram necessários para o desenvolvimento do meu trabalho, sempre levando em consideração os apontamentos e as considerações das Resoluções CNS 466/2012 e CNS 510/2016 que trata da ética em pesquisas científicas, abordando, por exemplo, aspectos como os aqui já mencionados – benefícios e riscos - e outros como confidencialidade e privacidade.

Para garantir a privacidade dos participantes, me vali de duas estratégias principais:

a) utilizei siglas para substituir seus nomes e realizar suas indicações (como E1, E2, etc. no caso das entrevistados e P1, P2 e P3 no caso dos respondentes dos questionários);

b) optei por não disponibilizar a transcrição total das entrevistas e tampouco as cópias dos questionários respondidos tendo em vista que, em tais relatos/respostas, havia grande

³⁴ CAAE: 38763520.9.0000.5231 e número do parecer: 4.328.156.

³⁵ CAAE: 38763520.9.0000.5231 e número do parecer: 4.752.082.

presença de elementos que poderiam aproximar o leitor à identificação dos sujeitos que contribuíram para este estudo.

Tendo em vista os comprometimentos éticos aqui elencados, realizei a análise de conteúdo dos dados coletados e gerados no transcorrer da pesquisa, conforme apresentado no capítulo a seguir.

6.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para estabelecer um primeiro acercamento ao percurso trilhado pelas recentes políticas locais de inserção do ensino de espanhol abrangidas nesta investigação, me valho da análise de conteúdo para sistematizar as informações obtidas a partir de minhas fontes de dados.

Conforme já exposto anteriormente, a análise de conteúdo “[...] conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999, p. 2). Dessa forma, o primeiro passo que efetivei para estabelecer uma familiaridade com as mensagens a serem (re)interpretadas, foi a organização do *corpus* de acordo com as suas características e particularidades.

Posteriormente, com o *corpus* organizado, me dediquei às etapas que empreendi para concretizar a análise de conteúdo objetivada, sendo elas:

- a) Observação geral dos dados coletados/gerados;
- b) Leitura atenta e cuidadosa;
- c) Identificação inicial de subtemas;
- d) Delimitação e descrição de macro categorias a partir dos subtemas inicialmente identificados;
- e) Delimitação e descrição de subcategorias para as macro categorias;
- f) Recorte e categorização do material de acordo com as macro e subcategorias estabelecidas;
- g) Revisão das macro categorias, subcategorias e dos recortes;
- h) Interpretação/análise prévia dos dados categorizados;
- i) Interlocação entre os dados previamente interpretados/analizados e o Ciclo de Políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992).

Para a delimitação de tais etapas, tive como direcionamento as técnicas defendidas por Bardin (2004, 2011) que se constituem de: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material e categorização; 3) Tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

No que cerne à “pré-análise”, as fases delimitadas por mim que a compõem são a (a) e a (b), já que, nesta ocasião, o foco era estabelecer um contato profundo com o material coletado/gerado com o intuito de me avizinhar às mensagens que ali poderiam estar presentes.

O momento de “exploração do material e categorização” compreende as fases (c), (d), (e), (f) e (g) e se refere ao contato exaustivo com o objeto, seu desmembramento, agrupamento e reagrupamento a partir de macro categorias e subcategorias.

Já o “tratamento dos resultados, inferências e interpretação” se articula às etapas (h) e (i) e compreende o processo bastante reflexivo e crítico no qual se pretende buscar significações aos dados anteriormente categorizados.

A “pré-análise” e a “exploração do material e categorização” são caracterizadas nesta subseção. Já o “tratamento dos resultados, inferências e interpretação” será abordado, parcialmente, neste capítulo e aprofundado no capítulo 7.

Após pré-analisar o objeto tomando como instrumentos de observação/leitura os 18 documentos legislativos selecionados para a pesquisa, as 14 transcrições das entrevistas e as 3 respostas aos questionários, me dediquei à explorar e categorizar este conjunto de dados selecionando os principais pontos do material, identificado os subtemas e os recortes, organizando-os em macro e subcategorias, caracterizando estes elementos, revisando e reagrupando. Este percurso deu origem à 6 macro categorias e 34 subcategorias, sendo 2 macro e 18 subcategorias atreladas aos documentos legislativos, 2 macro e 10 subcategorias referentes às entrevistas e 2 macro e 6 subcategorias competentes aos questionários, conforme sintetizo a seguir no quadro 19:

Quadro 19: Síntese das fontes de dados, macro categorias e subcategorias.

FONTE DE COLETA/GERAÇÃO DE DADOS	MACRO CATEGORIA	DESCRIÇÃO	SUBCATEGORIAS
Documentos legislativos	1 - Caracterização dos textos legais: determinações	O que a política determina em relação ao ensino de espanhol no estado em que se circunscreve	[1] – [8]
Documentos legislativos	2 - Caracterização dos textos legais: justificativas	Os argumentos utilizados pela política para sustentar a necessidade e a relevância do ensino de espanhol no estado em que se circunscreve	[9] – [18]
Entrevistas	3 - Caracterização da construção de políticas de inserção de espanhol nos estados dos entrevistados	As particularidades envolvidas na construção da política no estado em que se insere o entrevistado como envolvido do Movimento Fica Espanhol ou representante deste coletivo	[19] – [26]
Entrevistas	4 - Caracterização do cenário atrelado ao ensino de espanhol nos estados dos entrevistados	Os detalhes atrelados à presença ou ausência da língua espanhola na educação básica e no ensino superior nos estados dos entrevistados	[27] – [28]
Questionários	5 - Caracterização do cenário atrelado ao ensino de espanhol nos estados dos respondentes aos questionários	Os detalhes atrelados à presença ou ausência da língua espanhola na educação básica e no ensino superior nos estados dos respondentes aos questionários	[29] – [30]
Questionários	6 - Caracterização da construção de políticas de espanhol nos estados dos respondentes aos questionários	Os detalhes atrelados à presença ou ausência da língua espanhola na educação básica e no ensino superior nos estados dos respondentes aos	[31] – [34]

Fonte: a autora.

O detalhamento de como cheguei a cada uma destas macro e subcategorias, assim como a indicação preliminar de como se darão suas respectivas associações ao Ciclo de Políticas, se apresentarão nas subseções à continuação. Já os recortes que foram categorizados em cada uma das macro e subcategorias, serão compartilhados no capítulo 7 quando realmente estabeleço uma interlocução entre os dados e o Ciclo de Políticas.

Antes de partir para estas etapas do texto, considero importante informar que a indicação completa de todos os recortes e suas respectivas categorizações dentro das subcategorias e macro categorias estão disponíveis no Apêndice C e destacar que tais recortes são resultados de duas posturas: a conversão (ou não) em recortes intermediários, por exemplo: os recortes oriundos dos documentos legislativos inicialmente delimitados como “nº de falantes de espanhol nos Estados Unidos” e “é a língua estrangeira mais falada nos Estados Unidos” foram aglutinados em um mesmo recorte intermediário: “importância da língua espanhola em nº de falantes nos Estados Unidos”. No entanto, quando havia algo que era “quase” comum, mas especificava algo importante diferente, os recortes foram mantidos em sua forma original, como por exemplo: “nº de falantes do idioma no mundo” x “nº de nativos falantes do idioma no mundo”.

6.3.1 Exploração dos documentos legislativos


Para realizar a exploração dessa primeira fonte de coleta de dados da pesquisa foi selecionado somente o arcabouço legislativo que ainda segue em tramitação e/ou que já foi promulgado em lei. Deste modo, exploro 18 documentos, sendo 13 PL's ou PEC's (Ceará, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina e São Paulo) e 5 leis (Pará, Paraíba, Rio Grande do Sul e Rondônia). Aproveito para esclarecer que, no caso dos projetos, a exploração se deu a partir dos textos que foram inicialmente protocolados, ou seja, não foram consideradas as possíveis alterações/emendas sugeridas ao longo do processo de tramitação, tendo em vista a sua grande volatilidade. Ademais, saliento que optei por explorar também as leis para que fosse possível vislumbrar as possíveis diferenças e as semelhanças entre aquilo que foi proposto inicialmente nos projetos e o que realmente foi alcançado nas promulgações em vigor, conforme será explanado no capítulo 7, na etapa correspondente à associação do *corpus* com o Contexto de

Produção de Texto do Ciclo de Políticas.

Ao explorar tais documentos legislativos, foram estipuladas duas macro categorias “Caracterização dos textos legais: determinações” e “Caracterização dos textos legais: justificativas”. O que me possibilitou chegar a elas foi a identificação, nos textos legais, do modo como eles se estruturam e do que compõe suas partes. No caso dos projetos (de lei ou de emenda à Constituição), por exemplo, pude vislumbrar que há dois grandes campos: o das determinações e o da justificativa. Já no caso das leis, um tipo de texto legal que é mais sintético e com caráter determinativo, (re)conheci a presença de somente um dos campos anteriormente mencionados: as determinações.

A modo de exemplificação, apresento a seguir, respectivamente, a estruturação do Projeto de Lei 1509 da Paraíba, com parte das suas determinações e parte de sua justificativa (Figura 7) e da Lei 11.191 deste mesmo estado já promulgada, com suas determinações (Figura 8)

Figura 7: Exemplificação estruturação de proposição legislativa (lei ou emenda à Constituição)


Estado da Paraíba
Assembleia Legislativa
Casa de Epiitácio Pessoa
18ª Legislatura
3ª Sessão Legislativa
Projeto de Lei nº 1509/2017

Dispõe sobre a implantação da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino.

Art. 1º. A oferta da disciplina de Língua Espanhola fica introduzida obrigatoriamente no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino, ao lado da Língua Inglesa, conforme art. 35 da Lei 9394/1996, alterado pela Lei Ordinária 13.415/17.

§ 1º. A oferta da disciplina deverá ser dirigida às três séries do ensino médio.

§ 2º. A oferta da disciplina de Língua Espanhola ficará facultativa no ensino fundamental, dentro da parte diversificada do currículo.

§ 3º. A disciplina de Língua Espanhola terá, no mínimo, a carga horária de duas horas-aula semanais em cada ano letivo.

Art. 2º. As aulas de Língua espanhola serão ofertadas no horário regular dos sistemas de ensino.

Art. 3º. O processo de ensino-aprendizagem far-se-á seguindo orientações metodológicas expressas na Base Nacional Comum Curricular.

JUSTIFICATIVA

A Comissão de professores de Língua Espanhola, constituída por representantes da Universidade Federal da Paraíba (UEPB), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e docentes da Rede Estadual de Ensino, instituída através de diálogos com a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do estado da Paraíba, repudia impetuosamente a revogação da Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, acatada pelo presidente Michel Temer, por meio da Medida Provisória nº746 de 22/09/2016, em seu Artigo 13.

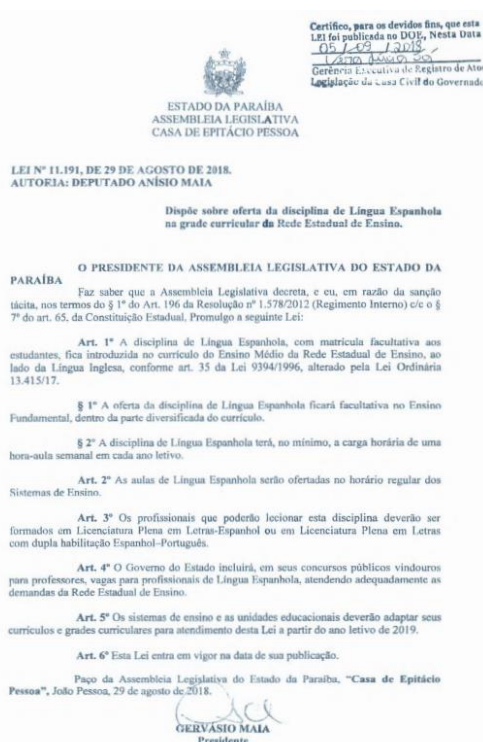
Mobilizações educativas históricas como a Reforma Capanema, a LDB (1971) e a nova LDB (1996), retratam o longo caminho no qual o ensino de língua espanhola percorreu até que finalmente, o ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva no ano de 2005, sanciona a Lei Federal 11.161/2005, a qual assegurava a oferta obrigatória da língua espanhola no Ensino Médio e consequentemente, assegurava também a empregabilidade dos professores desta disciplina no país inteiro.

Após tal revogação, arbitrariamente, sem nenhuma discussão com a sociedade, feita pelo governo do Presidente Michel Temer, a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 9394/96, alterada pela Lei nº 13.415, de 2017, aponta no Art. 35-A, § 4º que “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. Essa nova redação tira a obrigatoriedade da oferta do ensino do espanhol no Ensino Médio, ficando a critério das Secretarias de Educação ofertar ou não a disciplina no currículo de seus respectivos sistemas de ensino.

A revogação da lei 11.161/2005, e o novo texto da LDB, prejudica nossos milhares de alunos e centenas de professores formados pela UEPB, UFCG e UFPB que, são contratados pelo Estado da Paraíba para lecionarem a Língua Espanhola desde o ano de 2012.

Fonte: <http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/materia/55040_texto_integral>. Acesso em: 29 out. 2022.

Figura 8: Exemplificação estruturação de lei promulgada



Fonte: <http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/13038_texto_integral>. Acesso em: 29 out. 2022.

Como pode ser visualizado diante desta exemplificação, as determinações correspondem aos aspectos que a política objetiva garantir no cenário de sua aplicabilidade (ou, como será discutido no capítulo 7, no Contexto da Prática) e se organiza a partir de artigos. No que tange às determinações dos textos explorados neste trabalho, os aspectos que a política visa garantir estão atrelados ao ensino de espanhol. Já as justificativas apresentam os argumentos presentes na política para sustentar a necessidade e a relevância de sua aprovação. No caso específico das políticas analisadas neste estudo, os argumentos utilizados sustentam a necessidade e a relevância do ensino de espanhol no estado em que tal projeto se situa.

Após chegar nestas duas macro categorias oriundas das duas partes principais que compõem os textos legais, observei atentamente cada uma delas com o intuito de identificar elementos em comum para a delimitação de possíveis subcategorias.

Os aspectos constitutivos das determinações deram origem às 8 subcategorias correspondentes à macro categoria 1, conforme indico e descrevo no quadro a seguir no qual também aproveito para, a modo de ilustração, retomar novamente o Projeto de Lei da Paraíba (nº 1509) para indicar fragmentos da parte atrelada às determinações que, assim como

fragmentos de mesmo cunho presentes em outros documentos analisados, me levaram à delimitação das subcategorias mencionadas e que, posteriormente, se transformaram nos recortes que serão interpretados/analísados no capítulo 7 e que também podem ser visualizados em sua completude no Apêndice D. No quadro à continuação, também indico, preliminarmente, a associação entre tais subcategorias e os Contextos do Ciclo de Políticas.

Quadro 20: Síntese macro categoria 1 - “Caracterização dos textos legais: determinações”.

SUBCATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLO DE FRAGMENTO DO TEXTO LEGAL	ASSOCIAÇÃO AO CICLO DE POLÍTICAS
[1] Caráter e contexto de oferta da língua espanhola	As determinações em relação ao caráter de oferta de ensino da língua espanhola (oferta obrigatória, facultativa, opcional, etc.) e ao contexto (ensino médio, ensino fundamental II, etc.)	<i>“A oferta da disciplina de Língua Espanhola fica introduzida obrigatoriamente no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino [...] § 1º A oferta da disciplina deverá ser dirigida às três séries do ensino médio. § 2º A oferta da disciplina de Língua Espanhola ficará facultativa no ensino fundamental, dentro da parte diversificada do currículo.”</i>	Contexto de Produção de Texto
[2] Tipo de instituição	As instituições de ensino que são contempladas pela política	<i>“A oferta da disciplina de Língua Espanhola fica introduzida obrigatoriamente no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino [...]”</i>	Contexto de Produção de Texto
[3] Carga horária	A carga horária estipulada para o ensino da disciplina de língua espanhola	<i>“§ 3º A disciplina de Língua Espanhola terá, no mínimo, a carga horária de duas horas-aula semanais em cada ano letivo.”</i>	Contexto de Produção de Texto
[4] Horário	O horário no qual a língua espanhola deverá ser ofertada	<i>“Art. 2º. As aulas de Língua espanhola serão ofertadas no horário regular dos sistemas de ensino.”</i>	Contexto de Produção de Texto
[5] Profissional habilitado	Os profissionais que estão habilitados para ministrar a disciplina de língua espanhola	<i>“Art. 4º. Os profissionais que poderão lecionar esta disciplina deverão ser formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanholou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação Espanhol-Português.”</i>	Contexto de Produção de Texto
[6] Metodologia de Ensino	A definição da metodologia de ensino da língua espanhola	<i>“Art. 3º. O processo de ensino-aprendizagem far-se-á seguindo orientações metodológicas expressas na Base Nacional Comum Curricular.”</i>	Contexto de Produção de Texto
[7] Investimentos do estado	Os investimentos do estado necessários (ou não) para o atendimento à política	<i>“Art. 5º. O Governo do estado incluirá em seus concursos públicos vindouros para professores, vagas para profissionais de Língua Espanhola, atendendo adequadamente as demandas da rede estadual de ensino.”</i>	Contexto de Produção de Texto
[8] Prazo para adequações e/ou cumprimento da normativa	O prazo estipulado para atendimento à normativa	<i>“Art. 6º. Os sistemas de ensino e as unidades educacionais deverão adaptar seus currículos e grades curriculares no prazo de sessenta dias a contar na data de publicação desta lei.”</i>	Contexto de Produção de Texto

Fonte: a autora.

Apesar de todos estes elementos sinalizados nas subcategorias não estarem presentes em todos os textos explorados ou se fazerem presentes com maior ou menor grau de especificação e de objetividade/subjetividade, são pontos comuns que perpassam grande parte das determinações. No Apêndice D, é possível visualizar, de forma completa, quais documentos abordaram ou não aspectos correspondentes às subcategorias e a partir de quais recortes.

Tendo em vista que todas estas subcategorias da macro categoria 1 indicam os aspectos que, no texto legal, definem e caracterizam a oferta da língua espanhola na rede básica, a análise/interpretação de seus respectivos recortes estará, nesta pesquisa, relacionada ao Contexto de Produção de Texto, especialmente à parte atrelada à “composição das políticas como textos legais - os elementos determinativos e as possíveis mudanças entre as proposições apresentadas e as normativas aprovadas”, conforme poderá ser visualizado no capítulo 7.

No que compete à segunda macro categoria, “Caracterização dos textos legais: justificativas”, ao dedicar meu olhar a ela, pude perceber que as recentes políticas estaduais de inserção do ensino de espanhol, representadas por estes textos legais, embasam a necessidade e a relevância de tais políticas a partir de argumentos variados, mas que apresentam pontos em comum e que podem ser agrupados em subtemas. Subtemas estes que deram origem às subcategorias indicadas e descritas no quadro a seguir no qual também exponho, a modo de ilustração, exemplos de fragmentos dos textos legais da Paraíba (Projeto de Lei nº 1509) e do Paraná (Projeto de Emenda à Constituição nº 03) que, que, assim como fragmentos de mesmo cunho presentes em outros documentos analisados, me levaram à delimitação das subcategorias mencionadas e que, posteriormente, se transformaram nos recortes que serão interpretados/analísados no capítulo seguinte.

Quadro 21: Síntese macro categoria 2 - “Caracterização dos textos legais: justificativas”.

SUBCATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLO DE FRAGMENTO DO TEXTO LEGAL	ASSOCIAÇÃO AO CICLO DE POLÍTICAS
[9] Impactos da não oferta de espanhol	Os (possíveis) impactos decorrentes da não oferta do ensino da língua espanhola	<i>“Se por um lado não é mais obrigatória a oferta de Língua Espanhola no Ensino Médio, por outro, se perde a lógica da UFCG, UEPB e UFPB de formarem professores deste componente curricular na Paraíba”. (PB)</i>	Contexto de Influência
[10] Embasamentos legais/oficiais – fomento do ensino de espanhol	As políticas que, em diferentes especificidades e níveis, fomentam/fomentaram o ensino de espanhol	<i>“Mobilizações educativas históricas como a Reforma Capanema, a LDB (1971) e a nova LDB (1996), retratam o longo caminho no qual o ensino de língua espanhola percorreu até que finalmente, o ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva no ano de 2005, sanciona a Lei Federal 11.161/2005, a qual assegurava a oferta obrigatória da língua espanhola no Ensino Médio” (PB)</i>	Contexto de Influência
[11] Embasamentos legais/oficiais – apagamento do ensino de espanhol	As políticas que, em diferentes especificidades e níveis, apagam/apagaram o ensino de espanhol	<i>“A revogação da Lei 11.161/2005 e a nova LDB apontam para a extinção dos cursos de licenciatura e a desvalorização dos profissionais dessa área que, assim como professores da Rede Estadual, se dedicaram por longos anos de estudos, seja de graduação, especialização, mestrado e doutorado”. (PB)</i>	Contexto de Influência
[12] Adequações necessárias (ou não) para implementação da normativa	As mudanças que seriam necessárias (ou não) para que a normativa fosse implementada/cumprida	<i>[...] Para execução da proposta deve ser realizado um aumento de 02 (duas) horas/aula da carga horária da matriz curricular que é de 25 (vinte e cinco) horas/aula, estendendo-se para 27 (vinte e sete) horas/aulas [...]” (PR)</i>	Contexto de Influência
[13] Possíveis benefícios proporcionados pela oferta do ensino da língua espanhola	Os benefícios, de diferentes cunhos, que seriam/são proporcionados a partir do ensino e da aprendizagem de língua espanhola	<i>“[...] é notório que a manutenção do ensino do Espanhol como Língua Estrangeira é de suma importância no Ensino Médio da Rede Estadual, pois abre precedentes para uma valorização da prática linguística deste idioma no cotidiano escolar, bem como das culturas e costumes de seus países falantes” (PB)</i>	Contexto de Influência
[14] Relevância da língua espanhola em âmbitos diversos	A relevância da língua espanhola nos diferentes cenários em que ela perpassa: geografia, cultura, economia, entre outros.	<i>“A língua espanhola é falada por mais de 585 milhões de pessoas no mundo, é a segunda de relevância comercial, é idioma oficial de 21 países [...]” (PR)</i>	Contexto de Influência
[15] Presença do ensino da língua espanhola em outros países e no Brasil	A presença do ensino de espanhol no cenário internacional, nacional e/ou regional	<i>“Também é língua de estudo de mais de 22 milhões de alunos em 110 países, inclusive na China e no Japão, que são os principais países parceiros do Brasil em transações comerciais fora da América Latina [...]” (PR)</i> <i>“os Institutos Federais de Educação, os conhecidos IF’s, já declararam que manterão o ensino da língua espanhola em seu currículo”. (PB)</i>	Contexto de Influência
[16] Investimentos já realizados na área	Os diferentes investimentos já efetivados para que outras políticas anteriores, atreladas ao espanhol, fossem implementadas	<i>“A revogação da lei 11.161/2005, e o novo texto da LDB, prejudica nossos milhares de alunos e centenas de professores formados pela UEPB, UFCG e UFPB que, são contratados pelo Estado da Paraíba para lecionarem a Língua Espanhola desde o ano de 2012”. (PB)</i>	Contexto de Influência
[17] Características nacionais/estaduais que evidenciam a necessidade do desenvolvimento de políticas com foco no ensino de espanhol	As particularidades nacionais e regionais que indicam a relevância do ensino de espanhol nestes contextos: geografia, política, economia, entre outros.	<i>“[...] o mercado brasileiro é dependente das relações internacionais, nos exigindo o domínio tanto da língua inglesa quanto da língua espanhola que atualmente consideradas como línguas francas” (PB)</i>	Contexto de Influência
[18] Atores mencionados pelas políticas ou seus produtores	Os atores mencionados pelas políticas ou produtores delas	<i>“A Comissão de professores de Língua Espanhola, constituída por representantes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e docentes da Rede Estadual de Ensino,</i>	Contexto de Produção de Texto

		<i>instituída através de diálogos com a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do estado da Paraíba, repudia impetuosamente a revogação da Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, acatada pelo presidente Michel Temer, por meio da Medida Provisória nº 746 de 22/09/2016, em seu Artigo 13". (PB)</i>	
--	--	--	--

Fonte: a autora.

Como pode ser observado nas subcategorias, a gama de argumentos é extensa e profunda. Esta argumentação, reflete aspectos que abordam desde a produção das políticas como textos, até o reflexo das influências que atuam no processo de sua construção. Deste modo, os recortes destas subcategorias serão, no capítulo interpretativo/analítico, relacionadas ao Contexto de Produção de Texto (especialmente na parte que abrange “os atores que atuam na construção das políticas observadas ou que são mencionados por elas”) e ao Contexto de Influência para tratar sobre as diversas influências atreladas às políticas (como nas partes que abordam “a influência da historicidade das políticas”; “a influência da relevância da língua espanhola no contexto regional, nacional e internacional – aspectos educacionais; comunicativos e demográficos; econômicos e políticos; geográficos e culturais” e “a influência dos atores como indivíduos e como coletivo”).

Diante do exposto até aqui, a exploração dos documentos legislativos me propiciou, em um primeiro momento, a identificação de quais são as políticas locais de inserção do ensino da língua espanhola na educação básica representadas por textos legais, tramitadas ou promulgadas, no recorte 2017-2021. Em um segundo momento, a partir da exploração de tais textos e diante das macro e subcategorias estabelecidas, assim como da fragmentação dos textos que deram origem aos recortes, pude aproximar-me a alguns elementos preponderantes que envolvem a construção de tais políticas, abordando suas determinações e as justificativas que as embasam/sustentam.

6.3.2 Exploração das entrevistas e dos questionários

Como uma das minhas preocupações neste trabalho era conceber as políticas para além dos textos legais que as representam, busquei formas de, de algum modo, trazer as vozes de alguns dos atores que, de maneiras diversas, se vincularam/vinculam à construção das recentes políticas locais de inserção de espanhol (2017-2021) nos estados nos quais se inserem.

Antes de mais nada, esclareço que não tenho a pretensão de afirmar que os atores que aqui foram ouvidos, se configuram como os únicos que atuaram/atuam em prol da construção de tais políticas em seus contextos e/ou em outros. Entendo que as políticas não se constroem de forma isolada, mas sim a partir da união de diversos fatores. Fatores esses que, desde minha perspectiva, também estão compostos pelos atores que retratam sua força motora.

Como já explicado anteriormente, a seleção destes atores não se deu de forma aleatória. Foram convidados a participar da pesquisa sujeitos que estiveram/estão envolvidos

com o movimento Fica Espanhol ou que representam este coletivo, tendo em vista que, no período de redação deste trabalho, este é um dos movimentos sociais que atuam em prol de políticas de inserção de espanhol em nosso território.

Novamente, aclaro que não é meu intuito proclamar que o movimento Fica Espanhol é o único coletivo atuante neste contexto. Entendo, reconheço e admiro a atuação de demais grupos, entidades e organizações que, ao longo da história, se dedicaram/dedicam ao fomento do ensino de espanhol.

Como também já elucidado anteriormente, para aproximar-me aos sujeitos que contribuíram para este estudo, me vali das entrevistas semiestruturadas e dos questionários eletrônicos. As entrevistas foram realizadas com 14 sujeitos atuantes no movimento “Fica Espanhol” ou representantes deste coletivo no Rio Grande do Sul ou na Paraíba, exemplos de estados nos quais já há normativas promulgadas.

A partir da exploração de tais entrevistas, foram estipuladas duas macro categorias que se originaram a partir da tematização gerada pelas perguntas direcionadoras e/ou por meio da identificação, nos relatos dos entrevistados, de elementos característicos a cada uma delas, conforme exponho a seguir³⁶:

- Macro categoria 3 – “Caracterização da construção de políticas de inserção de espanhol nos estados dos entrevistados”: se configurou a partir da identificação, nas falas dos participantes, de elementos que retrataram os mecanismos de construção da política no estado em que se insere o entrevistado, perpassando, por exemplo, pelos atores envolvidos, suas motivações e expectativas; as ações colocadas em prática e os impactos já evidenciados. De forma geral, as falas que deram origem a esta macro categoria foram tematizadas a partir das reflexões levantadas por algumas das perguntas direcionadoras roteirizadas para a entrevista que tinham por objetivo (re)conhecer o processo de desenvolvimento da política, como: *“Como se deu o seu vínculo com o movimento Fica Espanhol e como você observa a organização e atuação deste coletivo em prol da construção da normativa aprovada em seu estado?”*; *“Por que lhe pareceu necessário, naquele momento, iniciativas deste tipo?”*; *“Quais foram os atores que estiveram/estão envolvidos com tais iniciativas?”*; *“O que se esperava conseguir com elas?”*; *“Como a normativa estadual com foco no ensino de*

³⁶Esclareço que as perguntas direcionadoras auxiliaram na tematização das falas que deram origem às macro categorias sinalizadas, no entanto, a composição de tais macro categorias não se restringe às respostas das perguntas em questão, tendo em vista que nem todas elas foram feitas aos participantes, já que priorizei que eles falassem livremente sobre o assunto e, dentro desta interação mais “livre”, já acabavam compartilhando reflexões que seriam propostas por meio de alguma(s) das perguntas. Deste modo, as macro categorias também puderam ser configuradas a partir da identificação, nos relatos dos entrevistados, de elementos característicos a cada uma delas.

espanhol está sendo implementada e/ou fiscalizada em seu estado?”; “Quais são/foram os impactos até então observados?”;

- Macro categoria 4 - “Caracterização do cenário atrelado ao ensino de espanhol nos estados dos entrevistados”: teve sua origem por meio da identificação, nas falas dos entrevistados, dos detalhes atrelados à presença ou ausência da língua espanhola na educação básica e no ensino superior em seus estados. As falas que contribuíram para a composição desta macro categoria foram fomentadas, especialmente, pela pergunta direcionadora “*Qual é o cenário atrelado ao ensino de espanhol no seu estado, após a promulgação da MP 746 e da Lei 13.415?*”

A duas macro categorias aqui detalhadas foram, em seguida, subdivididas em subcategorias conforme exposto nos quadros e nos parágrafos seguintes. Primeiramente, exponho, à continuação, as 8 subcategorias da macro categoria 3, suas respectivas descrições e exemplos de falas dos entrevistados que, assim como outras falas de mesmo cunho presentes em outras entrevistas, me levaram à delimitação das subcategorias mencionadas e que, posteriormente, se transformaram nos recortes que serão interpretados/analísados no capítulo seguinte. Todas as falas aqui exemplificadas são correspondentes às entrevistas realizadas com E1 e E14.

Quadro 22: Síntese macro categoria 3 – “Caracterização da construção de políticas de inserção de espanhol nos estados dos entrevistados”

SUBCATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLO DE FALA DO ENTREVISTADO	ASSOCIAÇÃO AO CICLO DE POLÍTICAS
[19] Apagamento do ensino de espanhol como motivação para as políticas	As políticas que, diante das perspectivas dos entrevistados, apagam/apagaram o ensino de espanhol em diferentes especificidades e níveis e motivaram a atuação em prol das recentes políticas	<i>“É...quando, quando...com a Reforma do Ensino Médio...se...se verificou que o espanhol perderia o seu espaço na grade curricular...é...imediatamente...é, por exemplo, a eu não sei como é que aconteceu em Porto Alegre este início, né? Eu sei do que ouvi falar, né? Do que nos contaram. Mas, no interior do Rio Grande do Sul, o que aconteceu foi o seguinte [...]” (E1)</i>	Contexto de Influência
[20] Importância da garantia de ensino de espanhol	As crenças do entrevistado em relação à relevância da garantia do ensino de espanhol para os aprendizes brasileiros	<i>“[...] aqui no nordeste o Enem, ele é muito forte. O aluno procura muito a língua espanhola no nordeste para fazer. Existe um...não é uma aversão, mas houve um houve um momento em que a língua inglesa acabou tornando fadonho o ensino e metódico. Muito gramática, pouca...pouca motivação e não fazia a realidade do nosso aluno. A língua espanhola estava mais presente na vida dele, né. É mais real a gente encontrar alguém que fala a língua espanhola no nordeste, do que a língua inglesa, né? E nós vivenciamos um boom da língua espanhola, tanto na rede streaming nesses últimos 5 anos, como também na música e nos últimos 10 anos, né? Então, isso influenciou muito a língua espanhola aqui no nordeste.” (E14)</i>	Contexto de Influência
[21] Motivações para atuação do entrevistado	Os elementos que incentivaram os entrevistados a atuar na construção das políticas de espanhol em seus estados	<i>“Então, o que aconteceu? Quando veio essa reforma...o professor [nome de docente], da [nome de instituição de ensino superior federal do Rio Grande do Sul], entrou em contato comigo e com a [nome de docente], né? [...] Ele entrou em contato comigo, conosco, né? E disse: “bah, a gente tem que fazer alguma coisa para reverter essa situação”. E a gente começou petição pública, conversar com...com alguns políticos” (E1)</i>	Contexto de Influência
[22] Expectativas do entrevistado ou dos grupos aos quais representa em relação à construção das políticas	As expectativas dos entrevistados que perpassam o processo de construção das recentes políticas de ensino de espanhol em seus contextos geográficos	<i>“[...] é preciso que haja um trabalho sim, de conscientização, de articulação política para que o espanhol realmente tenha um espaço que precisa ter, inclusive, legalmente, deve ter”. (E1)</i>	Contexto de Influência
[23] Ações desenvolvidas pelo entrevistado e/ou pelos demais atores	As formas como os entrevistados e demais atores atuaram em prol da construção das políticas de espanhol em seus estados	<i>“[...] a gente é...fez os documentos, entrou em contato com os senadores, com deputados federais, a gente executou uma série de ações [...]” (E1)</i>	Contexto de Produção de Texto
[24] Atores envolvidos	Os atores que, diante das perspectivas dos entrevistados, se envolveram com a construção das políticas de espanhol em suas regiões	<i>“[...] a gente sempre teve nas ações alunos da...do PIBID da [nome de instituição de ensino superior federal do Rio Grande do Sul], transitando pela assembleia [...]” (E1)</i> <i>“[...] foi o grupo dos professores que estavam mais à frente ali naquele primeiro momento.” (E1)</i> <i>“[...] nós fizemos, ela rapidamente, sem experiências e quase</i>	Contexto de Produção de Texto

		<i>nenhuma experiência a gente tinha dois municípios apenas, quem fez a lei, quem escreveu a lei fomos nós professores, né, sem nenhum apoio jurídico [...]” (E14)</i>	
[25] Impactos das normativas promulgadas	Os possíveis efeitos gerados pela construção das políticas nos estados dos entrevistados	<p><i>“A gente começou a se conhecer mais e aí começaram a surgir projetos interinstitucionais que a gente está levando à frente assim como várias coisas, é pesquisas, inclusive projetos de extensão que estão acontecendo com a união de Universidades que nunca se imaginou que...que...que iria acontecer antes, né? [...]” (E1)</i></p> <p><i>“Então, em termos assim, de união, de professores, acho que isso foi muito positivo, muito positivo. Termos de visibilidade para a sociedade, claro, né, porque é... é...as pessoas passaram a acompanhar”. (E1)</i></p> <p><i>“[...] houve essa multiplicação da ideia, da importância do espanhol. O fato de nós irmos às câmaras de vereadores conversar, então as pessoas começaram é...iniciativas locais assim, leis municipais, né [...]”(E1)</i></p>	Contexto dos Resultados e Efeitos
[26] Estratégias de acompanhamento das legislações	A definição de estratégias para acompanhar a implementação/o cumprimento das políticas implementadas	<p><i>“[...] Inclusive, a gente constituiu uma frente parlamentar para que essas ações tivessem um respaldo jurídico, né? Então, a gente tem todo um processo organizado para fiscalizar, mas veio a bendita pandemia e...e...a fiscalização não aconteceu como deveria [...]”(E1)</i></p> <p><i>“[...] estamos com uma ação do Ministério público para que haja o respeito da nossa lei” (E14)</i></p>	Contexto da Estratégia Política

Fonte: a autora.

No que cerne a esta terceira macro categoria e suas respectivas subcategorias pude conceber como os entrevistados entendem e percebem a construção das recentes políticas locais de inserção de espanhol nos estados nos quais se situam e, também, como se envolveram com elas. Este contato, evidenciou aspectos que compreendem as influências que interferem na construção das políticas, as particularidades textuais, os impactos vislumbrados até então e as estratégias já traçadas. Todos estes pontos serão, respectivamente, aprofundados no capítulo 7 quando trato da associação das políticas aos contextos de Influência, Produção de Texto, Resultados e Efeitos e Estratégia Política.

Em relação a quarta macro categoria - “Caracterização do cenário atrelado ao ensino de espanhol nos estados dos entrevistados” - e às subcategorias que a compõem, foi possível perceber os pontos de vista dos entrevistados no que tange ao cenário atrelado ao ensino de espanhol em seus estados a partir da indicação da presença ou ausência deste ensino na rede básica e superior. Para indicar as subcategorias, descrevê-las e também exemplificar falas que as compuseram e que, em seguida, se transformaram nos recortes, organizei o quadro a seguir no qual me valho, mais uma vez, de trechos da entrevista realizada com E1 e também com E2.

Quadro 23: Síntese macro categoria 4 – “Caracterização do cenário atrelado ao ensino de espanhol nos estados dos entrevistados”.

SUBCATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLO DE FALA DO ENTREVISTADO	ASSOCIAÇÃO AO CICLO DE POLÍTICAS
[27] Ensino de espanhol na rede básica pelo olhar do entrevistado	A indicação da presença ou ausência da língua espanhola na educação básica estados dos entrevistados	<p><i>“Algumas localidades que já tinham essa...é...essa tradição, como Pelotas, por exemplo, o projeto de língua espanhola em Pelotas é de anos assim. Eu estava fazendo minha formação em Pelotas e isso já existia. Era como dado, era natural, né? [...] a partir é da...da segunda parte do ensino Fundamental...na...na...na em, Pelotas já começa com os menores e tal. E Jaguarão tem projeto de trabalhar com a primeira infância ali o espanhol, com questões lúdicas, então tem lugares que já está muito desenvolvido, né?” (E1)</i></p> <p><i>“a unha encravada [...] no momento [...] da implementação é: não fica claro para muitos gestores de municípios que a emenda constitucional 74 obriga municípios a oferecerem espanhol. O texto é ambíguo porque diz que as escolas públicas têm que oferecer. E aí os municípios dizem: “mas é uma lei estadual, a gente não precisa cumprir”. Mas quem dá, quem atende ensino fundamental é escola municipal. Então existe uma questão interpretativa que os municípios se apegam para não implementar” (E2)</i></p>	Contexto da Prática
[28] Espanhol no ensino superior pelo olhar do entrevistado	A indicação da presença ou ausência da língua espanhola no ensino superior estados dos entrevistados	<p><i>“[...] a gente fez uma série de encontros nas universidades que possuem Licenciatura em espanhol para debater essa situação...é...e encontrar formas de reverter, de pressionar o governo e “tarará”. E então a gente fez encontros na [nome de instituição de ensino superior federal do Rio Grande do Sul]. A gente fez encontros na [nome de instituição de ensino superior federal do Rio Grande do Sul], de Jaguarão e de Bagé, e a gente fez encontro na [nome de instituição de ensino superior federal do Rio Grande do Sul], inclusive na [nome de instituição de ensino superior federal do Rio Grande do Sul]” (E1)</i></p> <p><i>“[...] O Rio Grande do Sul é...tem instituições de excelência que oferecem Letras Espanhol, com excelentes e qualificadíssimos colegas [...] (E2)</i></p>	Contexto da Prática

Fonte: a autora.

Como pode ser previamente observado, os cenários que serão retratados pelos participantes a partir das subcategorias delimitadas nesta macro categoria indicam aspectos que poderão interferir, de diferentes modos, na implementação das políticas como normativas promulgadas, já que indicam um contexto favorável ou não tão favorável para a sua implementação. O modo como isso pode se dar será discutido no capítulo 7, ao estabelecer uma articulação entre os dados da pesquisa e o Contexto da Prática do Ciclo de Políticas.

Assim como os documentos legislativos e conforme exposto até então nesta subseção, a exploração das entrevistas, diante das macro e subcategorias estabelecidas, também me proporcionou uma visão diacrônica da construção das recentes políticas locais de inserção de espanhol (2017-2021). Em contrapartida, diferentemente do panorama exposto pelos documentos legislativos que indicaram os elementos preponderantes nas políticas como textos legais em regiões diversas do país, esta outra fonte de dados me propiciou um olhar complementar a tais elementos e me aproximou aos bastidores da construção das políticas em dois estados específicos, o Rio Grande do Sul e a Paraíba, indicando aquilo que não é, muitas vezes, perceptível nos textos.

No caso dos questionários, assim como indicado anteriormente, foram respondidos por três representantes do movimento “Fica Espanhol” que, no momento de geração de dados, atuavam na representação deste coletivo em três estados diferentes: São Paulo, Rio de Janeiro e Roraima.

A partir da exploração das respostas a estes questionários, foram estipuladas duas macro categorias “Caracterização do cenário atrelado ao ensino de espanhol nos estados dos respondentes aos questionários” e “Caracterização da construção de políticas nos estados dos respondentes aos questionários” que se originaram a partir da tematização gerada pelas perguntas direcionadoras e/ou por meio da identificação, nas respostas dos participantes, de elementos característicos a cada uma delas, conforme exponho a seguir:

- Macro categoria 5 – “Caracterização do cenário atrelado ao ensino de espanhol nos estados dos respondentes dos questionários”: teve sua origem por meio da identificação, nas respostas dos participantes, dos detalhes atrelados à presença ou ausência da língua espanhola na educação básica e no ensino superior em seus estados. As respostas que contribuíram para a composição desta macro categoria foram fomentadas, especialmente, pelas perguntas “*Com a implementação da Lei nº 13.415 que revogou a Lei nº 11.161 e determinou a desobrigatoriedade da oferta do ensino de espanhol na rede básica, como ficou (e está), na prática, o ensino deste idioma no seu estado?*” e “*Sob a sua perspectiva, quais foram os*

impactos da implementação da Lei nº 13.415 no que compete à toda a área que envolve o ensino de espanhol no seu estado (oferta de ensino da língua, cursos de formação de professores, mercado de trabalho, produção de material didático, etc.)?”

- Macro categoria 6 – “Caracterização da construção de políticas de espanhol nos estados dos respondentes aos questionários”: se configurou a partir da identificação, nas respostas dos participantes, de elementos que retrataram os mecanismos de construção da política no estado em que se insere o entrevistado, perpassando, por exemplo, pela organização dos atores e suas expectativas; as ações colocadas em prática e os impactos já evidenciados. De forma geral, as respostas que deram origem a esta macro categoria foram tematizadas a partir das reflexões levantadas pelas demais perguntas do questionário, como: *“Você representa o movimento Fica Espanhol em qual estado?”*; *“O que se espera conseguir com o Fica Espanhol na sua região?”*; *“Com o intuito de alcançar o(s) objetivo(s) mencionado(s) na resposta anterior, que ações o movimento Fica Espanhol já realizou em seu estado e quais ainda precisam ser realizadas?”* e *“Desde o seu ponto de vista, quais foram os impactos do movimento até agora na sua região?”*

A duas macro categorias aqui detalhadas foram, em seguida, subdivididas em subcategorias conforme exposto nos quadros e nos parágrafos seguintes. Primeiramente, exponho, à continuação, as 2 subcategorias da macro categoria 5, suas respectivas descrições e exemplos de respostas dos participantes que, assim como outras de mesmo cunho presentes nos retornos de outros participantes, me levaram à delimitação das subcategorias mencionadas e que, posteriormente, se transformaram nos recortes que serão interpretados/analísados no capítulo seguinte. Todas as respostas aqui exemplificadas são correspondentes ao questionário aplicado junto a P1, do estado de SP.

Quadro 25: Síntese macro categoria 5 – “Caracterização do cenário atrelado ao ensino de espanhol nos estados dos respondentes dos questionários”.

SUBCATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLO DE RESPOSTA DO PARTICIPANTE	ASSOCIAÇÃO AO CICLO DE POLÍTICAS
[29] Ensino de espanhol na rede básica após lei 13.415	A indicação da presença ou ausência da língua espanhola na educação básica estados dos respondentes aos questionários	<p><i>“O espanhol deixou de ser oferecido como língua optativa, no contraturno. Hoje apenas é oferecido, de forma extracurricular, nos Centros de Estudos de Línguas - projeto específico de oferta de línguas estrangeiras pelo Estado, instalado em algumas escolas da rede estadual. A oferta é sempre de forma extracurricular. No atual currículo, já sob a BNCC, o espanhol não está contemplado”.</i></p> <p><i>“[...] A lei, de fato, mudou a oferta dessa língua nos currículos, principalmente das escolas particulares, alterando o mercado de trabalho de forma negativa”.</i></p>	Contexto de Influência
[30] Espanhol no ensino superior após lei 13.415	A indicação da presença ou ausência da língua espanhola no ensino superior estados dos respondentes aos questionários	<p><i>“Não alterou o número de cursos de formação de professores oferecidos na esfera pública, pois já antes da Lei do Ensino Médio vários centros formadores particulares já haviam deixado de oferecer licenciaturas em espanhol [...]”</i></p>	Contexto de Influência

Fonte: a autora.

Diante desta quinta macro categoria e às subcategorias que a compõem pude perceber os pontos de vista dos participantes em relação ao cenário atrelado ao ensino de espanhol em seus estados a partir da indicação da presença ou ausência deste ensino na rede básica e superior. Como poderá ser melhor observado no capítulo 7, os cenários descritos convergem com o já exposto pelos entrevistados e indicam aspectos que retratam possíveis impactos de normativas anteriormente implementadas, como a MP 746 e a Lei 13.415. Estes impactos vão de encontro ao que também já foi abordado pelos documentos legislativos como argumentação para justificar a necessidade e relevância das políticas em construção. A relação dos recortes destas subcategorias com as recentes políticas locais de inserção de espanhol poderá ser melhor visualizada no capítulo seguinte, na seção destinada ao Contexto de Influência.

Em relação a sexta e última macro categoria - “Caracterização da construção de políticas de espanhol nos estados dos respondentes aos questionários” - e às subcategorias que a compõem, foi possível conceber como os participantes entendem e percebem a construção das recentes políticas locais de inserção de espanhol nos estados nos quais se situam e, também, como se envolveram com elas. Para indicar as subcategorias, descrevê-las e também exemplificar respostas que as compuseram e que, em seguida, se transformaram nos recortes, organizei o quadro a seguir no qual me valho, mais uma vez, de trechos das respostas de P1, do estado de São Paulo.

Quadro 26: Síntese macro categoria 6 – “Caracterização da construção de políticas de espanhol nos estados dos respondentes aos questionários”.

SUBCATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLO DE RESPOSTA DO PARTICIPANTE	ASSOCIAÇÃO AO CICLO DE POLÍTICAS
[31] Organização das representações do movimento Fica Espanhol	As formas como têm se dado a organização dos atores em prol da construção de políticas de espanhol nos estados dos respondentes aos questionários	“ Participam três representantes, designados pela APEESP - Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo. Eu, como ex-membro da diretiva e as outras duas como membros da atual diretiva [...]”	Contexto de Produção de Texto
[32] Expectativas dos participantes ou dos grupos aos quais representa em relação à construção das políticas	As expectativas dos respondentes aos questionários que perpassam o processo de construção das recentes políticas de ensino de espanhol em seus contextos geográficos	“Infelizmente, em SP, o processo é mais engessado, dado o tamanho do Estado e da diversidade de forças políticas. Antes de o movimento tornar-se nacional, já tínhamos um do Estado, o Fica Espanhol SP, que visava mobilizar apoio ao projeto de lei 449/2018 , que estipulava a oferta de língua espanhola no Estado. O projeto está em tramitação na Assembleia Legislativa desde 2018, parado na Comissão de Educação, sendo já aprovado na primeira comissão, a de Constituição e Justiça [...]”	Contexto de Influência
[33] Ações desenvolvidas pelos próprios participantes e/ou pelos demais atores	As formas como os respondentes aos questionários e demais atores atuaram em prol da construção das políticas de espanhol em seus estados	“[...] Eu participo do GT de comunicação, as outras duas participam do GT de elaboração de documentos. Temos participado das reuniões do movimento e de forma bem atuante nos respectivos GT's.” “[...] Fizemos ampla mobilização nas redes sociais, realização de plenárias em universidades e produção de conteúdo digital diverso, além de reuniões mensais com deputados e assessores [...] ”	Contexto de Produção de Texto
[34] Impactos da construção das políticas	Os possíveis efeitos gerados pela construção das políticas nos estados dos respondentes aos questionários	“Por enquanto, não teria condições de mensurar ”.	Contexto dos Resultados e Efeitos

Fonte: a autora.

Como será melhor evidenciado no capítulo seguinte, os elementos elencados pelos participantes indicam pontos já também abordados pelos entrevistados, como: os atores atuantes na construção das políticas, as expectativas dos participantes em relação à elas, as ações desenvolvidas e a presença ou não de impactos das políticas nestes contextos. Todos estes fatores, também serão discutidos no capítulo seguinte, nas partes dedicadas aos Contextos de Influência e/ou de Produção de Texto.

Como apresentado pelos quadro e de forma complementar às entrevistas, a exploração das respostas dos questionários, a partir das macro e subcategorias delimitadas, também me aproximaram à uma visão diacrônica da construção das recentes políticas locais de inserção de espanhol (2017-2021). Se nas entrevistas eu pude acercar-me aos olhares dos entrevistados em relação às políticas do Rio Grande do Sul e da Paraíba, aqui consegui vislumbrar, desde as perspectivas dos participantes, a construção das políticas nos outros estados aos quais representam: São Paulo, Rio de Janeiro e Roraima. Esta possibilidade acrescentou elementos ao (re)conhecimento dos bastidores que envolvem o transcurso percorrido pelas políticas.

7 O CICLO DE POLÍTICAS E A CONSTRUÇÃO DAS RECENTES POLÍTICAS ESTADUAIS DE INSERÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA: UMA POSSIBILIDADE DE INTERLOCUÇÃO

Nesta seção tenho como foco atender à última etapa do processo analítico - a interlocução entre os dados previamente explorados e o Ciclo de Políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992), assim como encaminhar-me para a elucidação da segunda pergunta de pesquisa deste estudo: *Como tais políticas de inserção da língua espanhola na educação básica têm se construído e quais são seus elementos preponderantes?*

Conforme abordado no capítulo 5, o Ciclo em pauta sugere cinco Contextos de análise, sendo eles: Influência, Produção de Texto, Prática, Resultados e Efeitos e Estratégia Política. Como também já indicado preliminarmente na seção anterior, nesta investigação foi possível associar os dados coletados/gerados a todos os Contextos sinalizados da seguinte forma:

- Contexto de Influência: textos legislativos, entrevistas e questionários;
- Contexto de Produção de texto: textos legislativos, entrevistas e questionários;
- Contexto da Prática: entrevistas;
- Contexto dos Resultados e Efeitos: entrevistas e questionários;
- Contexto da Estratégia Política: entrevistas;

Para estabelecer esta associação, me vali de subperguntas de pesquisa que direcionaram meu olhar aos dados e possibilitaram o (re)conhecimento de elementos preponderantes que retratam a dinâmica das políticas e que se articulam às características dos Contextos do Ciclo.

Para expor e sintetizar estas informações e também ilustrar o caminho percorrido para estabelecer esta articulação entre o *corpus* da pesquisa e o Ciclo de Políticas, elaborei o quadro a seguir no qual exponho os Contextos, uma breve descrição de cada um deles, as subperguntas, os elementos preponderantes que refletem os mecanismos das políticas e as subcategorias que possibilitaram tal interlocução.

Quadro 27: Síntese da interlocução entre os Contextos do Ciclo de Políticas e a construção das recentes políticas estaduais de inserção de espanhol.

CONTEXTO DO CICLO DE POLÍTICAS	DESCRIÇÃO DO CONTEXTO	SUBPERGUNTAS DE PESQUISA	ELEMENTOS PREPONDERANTES QUE RETRATAM A DINÂMICA DAS POLÍTICAS	SUBCATEGORIAS
Influência	Influências locais, nacionais e globais que podem ter interferido no processo de construção das políticas.	1) Quais são as influências latentes nas políticas analisadas?	<p>A influência da historicidade das políticas.</p> <p><i>a) Histórico de apagamento do ensino de espanhol – embasamentos legais e impactos;</i></p> <p><i>b) Histórico de fomento ao ensino de espanhol – embasamentos legais e investimentos;</i></p>	<p>Textos legislativos:</p> <p>[11] Embasamentos legais/oficiais – apagamento do ensino de espanhol</p> <p>[10] Embasamentos legais/oficiais – fomento do ensino de espanhol</p> <p>[16] Investimentos já realizados na área</p> <p>[12] Adequações necessárias (ou não) para implementação da normativa</p> <p>Entrevistas:</p> <p>[19] Apagamento do ensino de espanhol como motivação para as políticas</p> <p>Questionários:</p> <p>[29] Ensino de espanhol na rede básica após lei 13.415</p> <p>[30] Espanhol no ensino superior após lei 13.415</p>
			<p>A influência da relevância da língua espanhola.</p> <p><i>a) Ensino;</i></p> <p><i>b) Comunicação, demografia, economia e política;</i></p>	<p>Textos legislativos:</p> <p>[9] Impactos da não oferta de espanhol</p> <p>[13] Possíveis benefícios proporcionados pela oferta do ensino da língua espanhola</p> <p>[15] Presença do ensino da língua espanhola em outros países e no Brasil</p> <p>[14] Relevância da língua espanhola em âmbitos diversos</p> <p>Entrevistas:</p> <p>[20] Importância da garantia do ensino de espanhol</p>
			<p>A influência das características nacionais e estaduais.</p>	<p>Textos legislativos:</p> <p>[17] Características nacionais/estaduais que evidenciam a necessidade do desenvolvimento de políticas com foco no ensino de espanhol</p>

			A influência dos atores como indivíduos e como coletivo.	<p>Entrevistas:</p> <p>[22] Expectativas do entrevistado ou dos grupos aos quais representa em relação à construção das políticas</p> <p>[21] Motivações para atuação do entrevistado</p> <p>Questionários:</p> <p>[32] Expectativas dos participantes ou dos grupos aos quais representa em relação à construção das políticas</p>
Produção de texto	Aspectos e às especificidades textuais das políticas analisadas.	1) Que atores atuam na construção das políticas observadas e como se dá sua atuação? 2) Que ações envolvem o processo de redação e de tramitação das políticas como textos legais? 3) Como se compõem/se estruturam estes textos legais? 4) Como se dá a produção textual para disseminar a política?	Os atores como produtores ou disseminadores das políticas.	<p>Textos legislativos:</p> <p>[18] Atores mencionados pelas políticas ou seus produtores</p> <p>Entrevistas:</p> <p>[24] Atores envolvidos</p>
			A composição das políticas como textos legais.	<p>Textos legislativos:</p> <p>[1] Caráter e contexto de oferta da língua espanhola</p> <p>[2] Tipo de instituição</p> <p>[3] Carga horária</p> <p>[4] Horário</p> <p>[5] Profissional Habilitado</p> <p>[6] Metodologia de Ensino</p> <p>[7] Investimentos do estado</p> <p>[8] Prazo para adequações e/ou cumprimento da normativa</p>
			O processo de produção e tramitação das políticas como textos legais.	<p>Entrevistas:</p> <p>[22] Ações desenvolvidas pelo entrevistado e/ou pelos demais atores</p> <p>Questionários:</p> <p>[32] Organização dos atores</p> <p>[34] Ações desenvolvidas pelos próprios participantes e/ou pelos demais atores</p>
			A produção textual para disseminar as políticas.	<p>Entrevistas:</p> <p>[23] Ações desenvolvidas pelo entrevistado e/ou pelos demais atores</p> <p>Questionários:</p> <p>[33] Ações desenvolvidas pelos próprios participantes e/ou pelos demais atores</p>
Prática	Implementação das políticas. Ações de diferentes esferas da sociedade para colocá-las em execução.	1) Quais os cenários de aplicabilidade das recentes políticas locais de inserção de espanhol analisadas neste trabalho e as particularidades que envolvem sua implementação nos contextos nos quais já se tornaram normativas? 2) Há evidências de que as relações de poder entre os atores afetam o processo de implementação das	Cenários, particularidades e retroalimentação dos Contextos.	<p>Entrevistas:</p> <p>[27] Ensino de espanhol na rede básica pelo olhar dos entrevistados</p> <p>[28] O espanhol no ensino superior pelo olhar dos entrevistados</p>
			As relações de poder.	<p>Entrevistas:</p> <p>[27] Ensino de espanhol na rede básica pelo olhar dos entrevistados</p>

		normativas já promulgadas?		
Resultados e efeitos	Avaliação das políticas e dos efeitos gerados por elas.	1) Quais são os impactos das recentes políticas locais de inserção do ensino de espanhol já promulgadas em normativas? 2) Tais políticas têm como um de seus efeitos a construção de novas políticas?	Impactos individuais e coletivos.	Entrevistas: [25] Impactos das políticas promulgadas Questionários: [34] Impactos da construção das políticas
			A geração de outras políticas.	Entrevistas: [25] Impactos das políticas promulgadas
Estratégia política	Identificação de ações que seriam necessárias para amenizar as desigualdades oriundas das políticas em foco.	1) Existem desigualdades criadas pelas recentes políticas locais de inserção de espanhol que se tornaram normativas? Que estratégias foram/estão sendo adotadas para a superação destas desigualdades?	A fiscalização da política.	Entrevistas: [26] Estratégias de acompanhamento das legislações

Fonte: a autora.

Antes de dar seguimento a esta seção, gostaria de salientar que as associações aqui sugeridas foram vislumbradas a partir do escopo deste trabalho, ou seja, diante da observação e exploração dos dados gerados na análise de conteúdo, estabeleço uma relação de conexão entre as subcategorias, os recortes categorizados e as particularidades que envolvem cada um dos Contextos do Ciclo. Relação esta que se situa em um nível diacrônico, considerando que pude obter uma panorama dos mecanismos de construção das políticas a partir das informações evidenciadas nos próprios textos legais que circundam diferentes estados do país e ilustradas pelos relatos e respostas de meus participantes envolvidos com o movimento Fica Espanhol e com o desenvolvimento de tais políticas nos estados nos quais se situam. Neste sentido, ressalvo que, para estudos que tenham o interesse de efetivar tais associações de forma pormenorizada, me parece necessário que cada uma das políticas abordadas seja esmiuçada individualmente com um maior grau de especificidade.

Também aproveito para sublinhar que a interlocução aqui estabelecida se caracteriza como uma das interlocuções possíveis e não a única, ou seja, entendo que existem outras possibilidades de associação entre os Contextos do Ciclo e o *corpus*, de acordo com o posicionamento e o olhar do investigador. Ademais, corroboro com Divan e Oliveira (2008, p. 199) ao argumentar que

na perspectiva interpretativista, a realidade é construída pelo indivíduo. Os fatos sociais não se separam do pesquisador, mas há um continuum, pois o pesquisador é parte ativa do processo de construção de conhecimento ou do processo de interpretação dos fatos sociais. Em outras palavras, sujeito e objeto fazem parte de um processo de intersubjetividade.

Deste modo, destaco que o trajeto analítico/interpretativo deste trabalho está todo permeado pelas vivências que carrego e pelos conhecimentos que construí ao longo de minha história e reitero que a análise/interpretação que apresento do *corpus* desta investigação é fruto do contato *pesquisadora – conjunto de dados*, mas um contato que não se deu de forma rasa, ingênua e tampouco neutra tendo em vista que eu, como pesquisadora, não consigo me desvencilhar de minhas outras facetas – cidadã, acadêmica, docente de espanhol e atuante na construção de políticas de garantia deste idioma – para me deter à análise/interpretação do *corpus* do estudo.

Enfatizo também que, ainda que o texto interpretativo/analítico aqui apresentado se organize a partir da ordenação e conseqüente fragmentação dos Contextos, estes são inter-relacionados. Desta forma, como poderá ser visualizado ao longo do texto, algumas das informações coletadas e categorizadas transitam entre as particularidades que envolvem os

Contextos. Essa transição entre eles se dá não só em razão da inter-relação que mantém, mas também do fato de que, em determinado momento, um elemento pode, por exemplo, configurar-se como um impacto de uma política “X” e em outro, uma influência para a (re)criação de novas políticas.

Por fim, ainda que haja, nesta investigação, a articulação entre o *corpus* do estudo com todos os Contextos, destaco que o dos Resultados e Efeitos e o da Estratégia Política foram os menos debatidos, tendo em vista que as políticas averiguadas ainda estão em construção. Para elucidar as relações e interpretações propostas e também registrar/exemplificar as vozes dos participantes, além das subcategorias e recortes, resgato exemplos de fragmentos dos próprios textos legais, assim como falas/respostas dos sujeitos que contribuíram com este trabalho.

7.1 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

O Contexto de Influência se refere às influências locais, nacionais e globais que podem ter interferido em todo o processo de formulação e tramitação das políticas. É neste Contexto no qual, normalmente, elas se iniciam e são construídos e negociados os seus respectivos discursos políticos a partir das perspectivas dos grupos que “disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p.51).

A associação entre o *corpus* e este Contexto foi possibilitada a partir da seguinte subpergunta de pesquisa: *Quais são as influências latentes nas políticas analisadas?* Com a análise/interpretação dos dados pude identificar que alguns são os elementos preponderantes que, diante das evidências, influenciaram (e podem seguir influenciando) a construção das políticas contempladas nesta investigação e que circundam quatro subtemas: a historicidade das políticas; a relevância da língua espanhola; as características nacionais/estaduais e os atores como sujeitos e como movimentos sociais.

Conforme será exposto no início de cada subtópico, as subcategorias que possibilitaram a articulação aqui pautada são oriundas da exploração dos textos legislativos, das entrevistas e dos questionários. Dessa forma, como será debatido ao longo deste texto interpretativo/analítico, as influências sinalizadas estão atreladas tanto à construção das políticas pelo viés dos textos, quanto pelos olhares dos participantes.

7.1.1 A influência da historicidade das políticas

Para Mainardes (2018, p. 13), no contexto de influência “há necessidade de considerar a historicidade da política investigada, pois geralmente políticas similares já foram propostas antes do surgimento de uma ‘nova política’”. As políticas investigadas nesta pesquisa são políticas linguísticas educacionais, com foco no ensino formal de línguas estrangeiras/adicionais (especialmente, de espanhol). No que tange à historicidade destas políticas, no capítulo 3 deste texto, expus um percurso histórico que compreende, nos últimos 90 anos, a implementação de diferentes normativas. Normativas estas que, em determinado momento, se converteram em políticas de apagamento do ensino de espanhol e, em outros, de sua garantia. A partir da observação dos dados coletados/gerados neste estudo, pude, desde uma perspectiva diacrônica, vislumbrar uma relação de influência entre este histórico, ora de silenciamento, ora de fomento, e a construção das recentes políticas locais de inserção de espanhol na rede básica, no âmbito dos estados brasileiros.

Diante do exposto, discorro, neste primeiro momento, sobre a influência do histórico de apagamento do ensino de espanhol.

7.1.1.1 *Histórico de apagamento do ensino de espanhol – embasamentos legais e impactos*

Tanto os dados obtidos nos textos legislativos, quanto gerados nas entrevistas evidenciaram que os embasamentos legais que fragilizaram o ensino de espanhol, assim como os impactos da não oferta deste idioma podem caracterizar-se como uma das influências para a construção das políticas investigadas neste estudo. Esta relação foi possível a partir da análise dos recortes atrelados às justificativas dos PL’s e PEC’s [subcategorias 11 e 9]³⁷ e se complementou por meio das perspectivas dos entrevistados [subcategoria 19]³⁸ e dos participantes dos questionários [subcategorias 29 e 30]³⁹.

Para empreender inicialmente a articulação aqui estabelecida, exponho os recortes da subcategoria 11, nomeada abaixo, que destacam, nas justificativas dos PL’s e PEC’s, a presença da menção aos embasamentos legais/oficiais atrelados ao apagamento do ensino de espanhol:

³⁷A modo de contextualização, retomo a nomenclatura das subcategorias mencionadas: [11] Embasamentos legais/oficiais – apagamento do ensino de espanhol; [9] Impactos da não oferta de espanhol.

³⁸[19] Apagamento do ensino de espanhol como motivação para as políticas.

³⁹[29] Ensino de espanhol na rede básica após lei 13.415 e [30] Espanhol no ensino superior após lei 13.415.

Quadro 28: Recortes Subcategoria 11, Embasamentos legais/oficiais - Apagamento do ensino de espanhol:

RECORTE	FONTE DE DADO
Medida Provisória nº 746	<i>PB – PL1509, PI – PL116, RJ – PL 4490, RO – PL1064</i>
Lei Federal 13.451, de 2017	<i>CE – PL540, PA – PEC11, PB – PL1590, PE – PL235, PI – PL116, RJ – PL4490, RS – PEC270, RO – PL1064, SC – PL0025, SP – PL446</i>
Base Nacional Comum Curricular	<i>PE – PL235, RO – PL1064</i>

Fonte: a autora.

Para elucidar as relações que aqui proponho, além dos recortes presentes nesta subcategoria, também resgato exemplos de fragmentos dos documentos legislativos que os originaram. Reforço que não serão apresentados fragmentos de todos os documentos nos quais os recortes se situam, mas somente alguns exemplos que possibilitem a visualização do caminho percorrido para a realização da interlocução pautada.

MP 746 E LEI 13.415

[...] Em 2005, foi sancionada a Lei Federal 11.161/2005, que assegurava a oferta da língua espanhola no Ensino Médio. Essa lei foi revogada com a antiga sanção da MP 746/2016, agora Lei Federal 13.415 de 2017, conhecida com a reforma do Ensino Médio, que elimina a obrigatoriedade da oferta do espanhol nas escolas públicas brasileiras [...] (PL116, PI)

LEI 13.415

[...] as mudanças relativas ao ensino de línguas estrangeiras promovidas pela Lei Federal 13.451 são incompatíveis com a atual configuração social, cultural e política do Brasil. Acreditamos ser necessário reconfigurar as leis de ensino de línguas estrangeiras que funcionam como diretrizes para a construção dos currículos escolares do Ensino Básico no Brasil [...] (PL446, SP)

BNCC

[...] o entanto, essa aproximação logística, cultural, política, econômica e, principalmente, linguística não está sendo levada em consideração, infelizmente, na versão atual da Base Nacional Comum Curricular nos anos finais do ensino fundamental e médio [...] (PL235, PE)

A MP 746, a Lei 13.415 e a BNCC já foram abordadas no capítulo 3 deste estudo e, conforme lá elucidado, realmente refletem um contexto de apagamento do ensino de espanhol no contexto nacional. No que cerne à MP 746 e à Lei 13.415, por exemplo, ambas registram, no âmbito legal, a oferta obrigatória de somente uma língua estrangeira/adicional na rede básica. Língua esta que já é definida pelo próprio Estado: o inglês. Tal atitude impossibilita ao aluno a opção de escolha e limita seu acesso ao ensino de língua espanhola já que, a partir das legislações mencionadas, a oferta de outros idiomas passa a ser opcional às instituições de ensino⁴⁰. A BNCC, como documento educacional oficial que estabelece as orientações para a

⁴⁰Como já comentado anteriormente no capítulo 3, as normativas em questão não afetaram somente a língua espanhola, mas também outras disciplinas.

organização dos currículos escolares, também reafirma este apagamento ao não abranger direcionamentos referentes ao espanhol e limitar-se a trazer especificações sobre a língua inglesa.

Estas três políticas também puderam ser visualizadas na retomada do *corpus* das entrevistas, evidenciando que, diante das perspectivas dos entrevistados, este histórico de apagamento do ensino de língua espanhola no âmbito legal também se configurou como uma influência para a construção das recentes políticas locais de inserção do idioma em pauta nos estados dos participantes (RS e PB). Essa associação se estabeleceu a partir do olhar à subcategoria 19, na qual se registram os embasamentos legais/oficiais que retratam o apagamento do ensino de espanhol:

Quadro 29: Recortes Subcategoria 19, Apagamento do ensino de espanhol como motivação para as políticas

RECORTE	FONTE DE DADO
Medida Provisória nº 746	RS – E2, E3, E5, E9
Lei Federal 13.451, de 2017	RS – E1, E2, E3, E4, E5, E7, E8, E9, E10; PB – E14
PEC do teto dos gastos públicos	RS – E3, E9
Base Nacional Comum Curricular	RS – E6, E8

Fonte: a autora.

Novamente, para ilustrar as relações que aqui proponho, além dos recortes presentes nesta subcategoria, também resgato exemplos de falas das entrevistas que os originaram, reforçando, mais uma vez, que não serão apresentados aqui fragmentos de todas elas, mas somente alguns exemplos que possibilitem a elucidação da interlocução sugerida.

MP 746

*“[...] Quando eles lançaram MP 746 e que, na verdade, algum, alguma professora específica da [nome de instituição de ensino superior pública federal do Rio Grande do Sul] que é a [nome de outra participante]...é...percebeu e se preocupou muito, ela...tipo, a medida provisória saiu na quarta e na sexta ela já marcou uma reunião lá no Instituto de Letras...é...com todos os estudantes de Letras e, e professores, fez um convite onde a gente discutiu a...o conteúdo da Medida Provisória. **Imediatamente...é...começamos a pensar que era necessário fazer alguma coisa.** [...]” (E2 - RS)*

PEC DO TETO DOS GASTOS PÚBLICOS E MP 746

*“[...] Foi no final de 2016. Porque os alunos é...quando é...acho que foi em outubro, setembro, outubro, eles se deram conta que **tinha duas ações do...do governo de então do Temer que afetavam eles diretamente. Uma delas era a PEC da morte. Que cortava os gastos públicos, então eles sabiam que ia afetar diretamente a educação, que provavelmente alguns iam perder bolsas, enfim, que ia ter uma série de implicações. E a outra foi quando eles se deram conta que a...a MP 746, que modificou a LDB, afetava diretamente os professores de espanhol, porque retirava, como revogava a lei do espanhol, né? A lei 11.161. Eles se assustaram. Recente: “o que que vai acontecer com a gente?” né. E aí eles começaram toda uma discussão.** [...]” (E3 - RS)*

LEI 13.415 E BNCC

*“[...] **Aí já em seguida, vem em seguida, a ameaça, né? É...o...a reforma de ensino médio, e a BNCC que estava sendo construída no governo anterior com um processo lento mas...mas supostamente democrático, né? [...]” (E8 - RS)***

LEI 13.415

*“[...] **em 2018, com a reforma do ensino médio, né surgindo lá a...a mudança da reforma do ensino médio, a língua espanhola na Paraíba, ela perde o prestígio que nunca teve [...]” (E14 - PB)***

Como comentado, com exceção da “PEC sobre gastos públicos”⁴¹, todas estas normativas sinalizadas nos recortes categorizados e exemplificados por estas falas estiveram presentes também nas justificativas dos PL’s e PEC’s selecionados para este estudo. Esta relação de reafirmação entre os textos e os olhares dos sujeitos a respeito deste aspecto, sustenta a influência na construção das políticas aqui analisadas do histórico de apagamento do ensino de espanhol no âmbito legal. Apagamento este que, assim como elucidado no já mencionado capítulo 3, não se deu a partir de uma única ação, mas que é decorrente de um processo de instabilidade de manutenção desta língua neste cenário educacional, em razão de mais de uma política implementada em nosso território.

Os impactos gerados por estas políticas de apagamento, foram contemplados pelos participantes dos questionários e os recortes categorizados por meio da exploração destes dados nas subcategorias 29 e 30 ajudam a (re)conhecer um panorama do cenário de oferta da língua espanhola na rede básica e da sua presença no ensino superior que podem constituir o Contexto de Influência das recentes políticas locais de inserção de espanhol (principalmente tendo em vista que, dois dos estados dos participantes, SP e RJ, possuem leis estaduais em tramitação):

Quadro 30: Recortes Subcategoria 29, Ensino de espanhol na rede básica após lei 13.415

RECORTE	FONTE DE DADO
A língua espanhola deixou de ser ofertada no contra turno de forma optativa	SP – P1
A língua espanhola é ofertada de forma extracurricular nos Centros de Estudos de Línguas	SP – P1
A língua espanhola é ofertada de forma extracurricular nos Centros de Estudos de Línguas	SP – P1
A língua espanhola não está contemplada na BNCC	SP – P1
A oferta da língua espanhola na rede estadual ainda não havia sido impactada, pois no momento de resposta do questionário ainda estavam se debatendo as reformulações para atendimento à última normativa	RJ – P2

⁴¹A PEC mencionada pelos entrevistados como “PEC sobre gastos públicos”/“PEC da morte” é a proposta de emenda à constituição nº 55, de 2016 (PEC do teto dos gastos públicos), que, segundo sua ementa, “altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências” (BRASIL, 2016). Para os entrevistados, esta emenda poderia trazer limitações orçamentárias às universidades e, conseqüentemente, aos cursos de licenciatura (inclusive, o de letras espanhol).

Não se tem um panorama sobre a oferta da língua espanhola na rede municipal (algumas regiões seguem ofertando, outras já haviam retirado a oferta antes mesmo da promulgação das normativas)	<i>RJ – P2</i>
Acredita-se que muitas escolas da rede particular deixaram de ofertar a língua espanhola	<i>RJ – P2</i>
A língua espanhola segue sendo ofertada no Ensino Médio	<i>RR – P3</i>
Foi afetada a produção editorial de espanhol (PNLD)	<i>RJ – P2, RR – P3</i>

Fonte: a autora.

Por meio de todos recortes é possível notar que os participantes expõem diferentes realidades atreladas à oferta do ensino de espanhol na rede básica em seus estados, mas, de forma geral, uma realidade desfavorável para esta LE/A. Há, por exemplo, a alteração do caráter de oferta deste idioma nas instituições públicas e privadas, a sua não contemplação na BNCC e as suas implicações para a produção editorial atreladas ao Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD. Sobre esta questão em comum indicada por dois dos participantes (RJ e RR), vale destacar que, desde 2011, houve a inserção da língua espanhola no Programa mencionado, mas, posteriormente, com a promulgação da MP 746 e da Lei 13.415, esse idioma foi retirado do programa, desaparecendo dos editais de inscrição já no ano de 2020⁴².

Além da educação básica, os cenários correspondentes à educação superior também puderam ser vislumbrados nas respostas dos questionários, sendo eles categorizadas na subcategoria 30:

Quadro 31: Recortes Subcategoria 30, Espanhol no ensino superior após lei 13.415

RECORTE	FONTE DE DADO
Os cursos de formação de professores de espanhol da esfera pública não foram impactados, pois antes mesmo das normativas, instituições particulares o deixaram de ofertar	<i>SP – P1</i>
Os cursos de formação de professores de espanhol da esfera pública não foram e não serão impactados porque as universidades têm autonomia	<i>RJ – P2</i>
Os cursos de licenciatura em espanhol nas IES privadas foram impactados por falta de demanda	<i>RJ – P2</i>
Houve diminuição na procura pelo curso de licenciatura em espanhol em universidades públicas	<i>RR – P3</i>
Não há abertura de vagas para o curso de licenciatura em espanhol em um instituto federal da região há dois anos	<i>RR – P3</i>

Fonte: a autora.

⁴²Informações sobre o Edital PNLD, 2020: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020#:~:text=O%20edital%20do%20PNLD%202020,federal%2C%20estaduais%2C%20municipais%20e%20d>>. Acesso em: 13 out. 2022.

Pelos recortes é possível perceber dois cenários relacionados aos cursos de formação de docentes de espanhol: o de manutenção de suas características e o de alteração por parte das normativas de apagamento anteriormente implementadas, sendo este último especialmente evidenciado nos dados correspondentes às respostas dos participantes do RJ e de RR. Apesar da indicação de que os cursos de Letras Espanhol possam ter sido realmente impactados pelo histórico das políticas linguísticas educacionais promulgadas no país, conforme apresentado no capítulo 4 desta investigação, tais estados ainda possuem universidades públicas que oferecem licenciaturas com foco na docência em espanhol. Em RR, por exemplo, estado no qual o participante relatou possíveis impactos a esta licenciatura em um IF, notei que, de acordo com o MEC, ainda há dois cursos ativos no estado, sendo um deles ofertado pelo IF: o curso de Letras Espanhol e Literatura Hispânica (IFRR) e o de Letras Português-Espanhol (UFRR).

Se neste primeiro momento o histórico de apagamento de ensino de espanhol e suas respectivas particularidades se caracterizaram como possíveis influências para a criação de políticas novas, em outros, demais políticas anteriormente implementadas que, em menor ou maior grau, fomentaram ou garantiram o ensino de espanhol, também se caracterizaram como possíveis influências para a construção das recentes políticas locais de inserção, conforme discuto à continuação.

7.1.1.2 Histórico de fomento do ensino de espanhol: embasamentos legais e investimentos

Dados das subcategorias referentes às justificativas dos PL's e PEC's⁴³ também destacam, na construção das políticas investigadas, a possível influência do histórico de fomento ao ensino da língua espanhola composto por demais políticas implementadas e/ou em tramitação [subcategoria 10], assim pelos investimentos já realizados na área [subcategoria 16]. Esta última associação pode ser reafirmada a partir da indicação das adequações (caracterizadas em investimentos públicos) que poderiam ou não ser necessárias para a implementação das novas políticas [subcategoria 12].

⁴³[10] Embasamentos legais/oficiais – fomento do ensino de espanhol; [16] Investimentos já realizados na área e [12] Adequações necessárias (ou não) para implementação da normativa.

No que cerne, primeiramente, à subcategoria 10⁴⁴ (re)conheci, por parte das justificativas dos PL's e PEC's, a menção a embasamentos legais/oficiais referentes ao fomento do ensino de espanhol:

Quadro 32: Recortes Subcategoria 10, Embasamentos legais/oficiais – Fomento ao ensino de espanhol

RECORTE	FONTE DE DADO
LDB 1996	CE – PL540, PB – PL1509, PI – PL116, RJ – PL4490, RS , SP – PL446
Reforma Capanema	PB – PL1509, PI – PL116, RJ – PL4490, SP – PL446
Lei nº 11.161	PB – PL1509, PI – PL116, RJ – PL4490, RS – PEC270, RO – PL1064, SC – PL00255
Artigo 4º da Constituição Brasileira que trata sobre a integração dos povos da América	CE – PL540, PR – PEC03, PE – PL235, PI – PL116, RJ – PL4490, SP – PL446
Aprovação de lei no próprio ou em outros estados que tratam sobre o ensino de espanhol	MG – PL1064, PB – PL1509, PR – PEC03, RO – PL434
Existência de projetos de lei com foco no ensino de espanhol em outros estados	MG – PL1064, PR – PEC03
Artigo 178 da Constituição Estadual	PR – PEC 03
Existência anterior de outros projetos de lei no próprio estado que defendiam a oferta do ensino de espanhol	RS – PEC270

Fonte: a autora.

Novamente, a modo de ilustração, apresento a seguir exemplos de fragmentos dos textos legais que possibilitam esta categorização e posterior articulação:

<p><u>REFORMA CAPANEMA, LDB DE 1971, LDB DE 1996 E LEI 11.161</u></p> <p><i>“[...] Mobilizações educativas históricas como a Reforma Capanema, a LDB (1971) e a nova LDB (1996), retratam o longo caminho no qual o ensino de língua espanhola percorreu até que finalmente, o ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva no ano de 2005, sanciona a Lei Federal 11.161/2005 [...]”.</i> (PL 1509, Paraíba)</p>
<p><u>ARTIGO 4º DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL</u></p> <p><i>“[...]É importante salientar ainda, que a língua espanhola é de grande importância para a busca pela integração dos povos da América Latina, preceito que consta no Parágrafo Único dos Princípios Fundamentais, artigo 4º, de nossa Constituição [...]”.</i> (PL 116, Piauí)</p>
<p><u>APROVAÇÃO DE LEI NO PRÓPRIO OU EM OUTROS ESTADOS QUE TRATAM SOBRE O ENSINO DE ESPANHOL</u></p> <p><i>“[...]A respeito da proposição de lei específica sobre o ensino de língua espanhola, cabe ressaltar que existem vários precedentes de emenda constitucional e de leis estaduais que dispõem sobre o ensino de Língua Espanhola em outros estados da Federação [...]”</i> (PL 1064, Minas Gerais)</p>
<p><u>EXISTÊNCIA DE PROJETOS DE LEI COM FOCO NO ENSINO DE ESPANHOL EM OUTROS ESTADOS</u></p> <p><i>“[...] Outros estados possuem projetos em tramitação, como: São Paulo, Ceará, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Goiás, Minas Gerais, Pará e Mato Grosso [...]”</i> (PEC 03, Paraná)</p>
<p><u>ARTIGO 178 CONSTITUIÇÃO ESTADUAL</u></p>

⁴⁴Macro categoria 2 - “Caracterização dos textos legais: justificativas”.

“[...] Ainda que o Paraná defenda o ensino plural de línguas em sua própria Constituição Estadual (art. 178) [...]” (PEC 03, Paraná)

EXISTÊNCIA ANTERIOR DE OUTROS PROJETOS DE LEI NO PRÓPRIO ESTADO QUE DEFENDIAM A OFERTA DO ENSINO DE ESPANHOL

*“[...] Importante ressaltar que **proposta similar já foi apresentada nesta Casa Legislativa através dos PLs 378/1991, 183/1993 [...]**” (PEC 270, Rio Grande do Sul)*

As LDB's (de 1971 e, especialmente, de 1996), a Reforma Capanema e a Lei nº 11.161 foram abordadas no capítulo 3 deste trabalho e conforme lá discutido retrataram, dentro de suas especificidades, um contexto no qual o ensino de espanhol estava sendo, ainda que em diferentes graus, impulsionado pelas políticas de amplitude nacional.

Os demais recortes também indicam que as justificativas dos projetos se valem de outros embasamentos legais/oficiais para sustentar a necessidade de suas aprovações. Tais embasamentos circundam, inclusive, as máximas legislações, como a menção ao artigo 4º da Constituição Brasileira no qual, em seu parágrafo único, é exposto que “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (BRASIL, 1988) e, especialmente no caso da proposição do Paraná (PEC 03), a menção à Constituição do estado na qual, em seu art. 178, estabelece como um dos princípios nos quais o ensino deverá ser ministrado o “VII – asseguramento da pluralidade de oferta de ensino de língua estrangeira na rede pública estadual de educação” (PARANÁ, 1989).

Ademais, os textos também trazem como argumento a existência e/ou aprovação de lei ou de projetos em outras unidades federativas em defesa à oferta do espanhol, assim como a existência anterior de outras proposições com este enfoque no próprio estado, indicando que o desenvolvimento de políticas deste cunho no âmbito dos estados brasileiros não é uma novidade, mas sim uma iniciativa que tem sido colocada em prática em outras regiões como forma de garantia ao ensino de espanhol.

Além de indicar estes embasamentos legais/oficiais que abordam, direta ou indiretamente, um histórico de fomento à aprendizagem da língua espanhola, os textos complementam este histórico apresentando, em suas justificativas, os investimentos já realizados na área, como pode ser visualizado nos recortes da subcategoria 16:

Quadro 33: Recortes Subcategoria 16, Investimentos já realizados na área

RECORTE	FONTE DE DADO
Oferta de cursos de licenciatura em Letras Espanhol nas universidades e/ou institutos presentes no estado	<i>CE – PL540, MG – PL1064, PA – PEC11, PB – PL1509, PR – PEC03, PI – PL116, RJ – PL4490, RS – PEC 270, SC – PL00255</i>

Investimento do estado em equipamentos, material didático e cursos de pós-graduação e formação continuada na área	<i>PR – PEC03</i>
Quadro de docentes da área	<i>CE – PL540, MG – PL1064, PA – PEC11, PB – PL1509, PR – PEC03, PI – PL116, RJ – PL4490, RS – PEC 270, RO – PL1064</i>
Criação de inúmeros postos de trabalho e estabelecimento de convênios e intercâmbios com escolas de países da língua espanhola	<i>PA – PEC11, RS – PEC 270</i>
Realização de concurso público para contratação de professores de espanhol	<i>PA – PEC11, PR – PEC03</i>

Fonte: a autora.

Em síntese, os recortes da subcategoria em pauta evidenciam elementos que tratam da existência de cursos de formação de professores de espanhol; do investimento em outros aspectos atrelados a este contexto (material e pós-graduação) e da presença (e ampliação) de um quadro de docentes que já atua no cenário. No caso dos estados que sinalizaram, nas justificativas de seus projetos, a existência de cursos de formação de docentes de espanhol, indiquei no capítulo 4 diferentes instituições de ensino superior que, segundo o MEC, possuem licenciaturas ativas com este enfoque, como: Letras Espanhol (CE, MG, PA, PB, PR, PI, RJ, RS, SC); Letras Português-Espanhol (CE, MG, PR, RJ, RS, SC) e Letras – Línguas adicionais inglês, espanhol e respectivas literaturas (RS).

Ao olhar esse e os demais pontos abordados nos recortes, me parece relevante indicar que tais investimentos podem, eventualmente, ter sido efetivados com o intuito de dar conta das definições de políticas anteriormente implementadas no país ou nos estados pautados. No que cerne às políticas de amplitude nacional, por exemplo, notabilizou-se, na seção 3, que a Lei 11.161 foi acompanhada de vários investimentos públicos, tais como: a) Realizações de concursos, como em Amazonas, (2011) – (SANTOS; TEIXEIRA, 2016); São Paulo, (2013) – (MENEZES; CRUZ, 2016); Pernambuco (2005 e 2008) – (ABREU; BARBOSA, 2016) e Paraná (2007 e 2013) - (HOGINSKI; COSTA, 2016); b) Inclusão da Língua Espanhola nas OCNEM, em 2006 e c) Inserção deste idioma no “Programa nacional do livro didático” (PNLD) em 2011 – (PONTE, 2016).

Esta associação entre os investimentos já realizados na área e a construção das políticas investigadas neste trabalho pode se reafirmar a partir da indicação, também nas justificativas dos projetos, das adequações (caracterizadas em investimentos públicos) que poderiam ou não ser necessárias para a implementação das novas políticas, como apresentado na subcategoria 12:

Quadro 34: Recortes Subcategoria 12, Adequações necessárias (ou não) para implementação da normativa

RECORTE	FONTE DE DADO
Não implica coercividade, pois Língua Espanhola já consta na grade curricular de várias unidades escolares do estado e há profissionais especializados de espanhol concursados no estado	<i>MG - PL1064</i>
Inserção da sexta aula, em apenas dois dias semanais, sem reduzir ou afetar a carga horária de nenhum outro componente curricular	<i>PR – PEC03</i>
Não acarretaria em gastos para o estado	<i>PR – PEC03, RO – PL1064</i>

Fonte: a autora

Conforme ilustrado, apenas três unidades federativas expuseram este tipo de argumentação nas justificativas de suas proposições, sendo que MG sinalizou que já há docentes concursados em âmbito estadual e, juntamente com RO indicou a não necessidade de gastos por parte do estado e, PR, sugeriu a inserção da sexta aula, em dois dias semanais, para efetivar o cumprimento da determinação proposta.

De acordo com Mainardes (2006, p. 51) é no Contexto de Influência que “os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política”. Deste modo, ao corroborar com o autor, vejo que a historicidade das políticas formam uma das bases para a construção das iniciativas que compõem o escopo deste estudo. No entanto, compreendo que essa base se edifica também a partir de outros pontos, como os debatidos na subseção seguinte.

7.1.2 A influência da relevância da língua espanhola

A partir da observação dos dados coletados/gerados neste estudo, também pude, desde uma perspectiva diacrônica, vislumbrar, na construção das recentes políticas locais de inserção do espanhol, a influência da relevância da língua espanhola que perpassa por dois âmbitos: a) o ensino; b) a comunicação, demografia, economia e política.

7.1.2.1 Ensino

Tanto os dados obtidos nos textos legislativos, quanto gerados nas entrevistas evidenciaram que aspectos que articulam a relevância da língua espanhola ao ensino podem caracterizar-se como uma das influências para o desenvolvimento das políticas exploradas.

Esta relação foi possível por meio da retomada e interlocução das subcategorias 9, 13 e 15⁴⁵ referentes à observação das justificativas dos PL's e PEC's e da subcategoria 20⁴⁶ correspondente às entrevistas. No caso desta última pude conceber como os entrevistados percebem a relevância do ensino de espanhol para nossos alunos. Já, no que tange aos textos legais, foi possível (re)conhecer nas justificativas dos projetos, argumentos que se sustentam diante dos impactos da não oferta do ensino da língua espanhola, dos possíveis benefícios proporcionados pela garantia de tal ensino e da sua presença no Brasil e em outros países.

No que cerne, primeiramente, às perspectivas dos entrevistados, suas falas indicam suas crenças em relação à importância da garantia do ensino de espanhol. Tais aspectos são latentes nos recortes da subcategoria 20 a qual apresento a seguir acompanhada da exemplificação de falas dos sujeitos:

Quadro 35: Recortes Subcategoria 20, Importância da garantia de ensino de espanhol

RECORTE	FONTE DE DADO
É o idioma dos nossos países vizinhos	RS – E16, E7, E8, E13
Comunicação	RS – E7, E13
Presença de pluralidade linguística nas escolas	RS – E2, E3, E4, E5, E8, E10; PB – E14
Importância cultural	RS – E7, E9, E11; PB – E14
Relações comerciais (Mercosul)	RS – E4, E5, E7
Turismo	RS – EE4, E5
Mercado de trabalho	RS – E7, E13
Língua de alta procura no ENEM	RS – E13, PB – E14
Letramento	RS – E8
Possibilitar ao estudante o direito de escolher qual língua quer estudar	RS – E5, E11

Fonte: a autora.

<p><u>É O IDIOMA DOS NOSSOS PAÍSES VIZINHOS</u></p> <p><i>“[...] se ele encontrar qualquer outra pessoa, o idioma que ele vai praticar além do dele é o espanhol, porque é o que se fala nas ruas da cidade, nas lojas, entendeu? É...é esse entendimento que eu acho que falta nas pessoas e que a gente eu acho que menospreza o vizinho, né? [...]” (E6 – Rio Grande do Sul)</i></p>
<p><u>COMUNICAÇÃO</u></p> <p><i>“[...] Eles sempre tem esse...essa ligação e eles sabem que é importante a comunicação. Eu sempre digo para eles, vocês têm que ser comunicar, seja ela em qual idioma for, né? [...]” (E7 – Rio Grande do Sul)</i></p>
<p><u>PRESENÇA DE PLURALIDADE LINGUÍSTICA NAS ESCOLAS</u></p> <p><i>“[...] a gente sempre luta...no...a nossa luta não é nem só pelo reconhecimento da língua espanhola e por um espaço para a língua espanhola na educação básica, mas a nossa luta é por uma pluralidade, né, por um espaço para outras língua na educação básica [...]” (E4 – Rio Grande do Sul)</i></p>
<p><u>IMPORTÂNCIA CULTURAL</u></p> <p><i>“E eu acho que é a...a importância mesmo, a importância que o espanhol está aí fora, que está de moda, né? As músicas latinas, né? Então, cada vez mais as músicas latinas, os filmes estão chegando para nós, né?”</i></p>

⁴⁵[9] Impactos da não oferta de espanhol; [13] Possíveis benefícios proporcionados pela oferta de ensino da língua espanhola e [15] Presença do ensino da língua espanhola em outros países e no Brasil

⁴⁶[20] Importância da garantia de ensino de espanhol

Então, eles mesmos estão tomando. Eles, os alunos, tanto os alunos como as pessoas, elas estão se dando conta que o espanhol, para nós é muito...é muito importante, né? [...] (E7 – Rio Grande do Sul)

RELAÇÕES COMERCIAIS (MERCOSUL)

“[...] Que é preciso ofertar a língua espanhola, né? Pelo fato de nós estarmos aqui no Mercosul, né? [...] (E7 – Rio Grande do Sul)

TURISMO

“[...] E aí, em março de 2017, a gente começou a construir documentos para justificar a...o ensino de espanhol no Rio Grande do Sul. Então é...o Mercosul, o turismo, a gente foi começando a fazer levantamento de dados [...] (E4 – Rio Grande do Sul)

MERCADO DE TRABALHO

*“Então é...eu...sempre achei, desde...desde quando eu entrei no ensino médio, eu nunca achava tão importante assim a questão do espanhol é por ser uma língua meio parecida entre aspas, muito entre aspas com o português mas o ponto é que **hoje eu estou no mercado de trabalho e eu acho que cara, o principal porque do espanhol é a convivência e o mercado de trabalho [...]**” (E13 – Rio Grande do Sul)*

LÍNGUA DE ALTA PROCURA NO ENEM

*“Tínhamos professores é...ensinando a língua espanhola, porque **aqui no nordeste o Enem, ele é muito forte. O aluno procura muito a língua espanhola no nordeste para fazer [...]**” (E14 – Paraíba)*

LETRAMENTO

“Nós temos graves problemas na educação brasileira, né, questões de letramento, né, que para mim é fundamental e eu acho que o professor de língua estrangeira é...tem muito a contribuir nisso, né? Nas questões, dos problemas de leitura e escrita dos nossos estudantes [...] (E8 – Rio Grande do Sul)

POSSIBILITAR AO ESTUDANTE O DIREITO DE ESCOLHER QUAL LÍNGUA QUER ESTUDAR

“Ninguém vai obrigar o aluno a fazer espanhol, estudar espanhol, mas não...a gente quer que ele tenha o direito de escolha, né? Então o principal objetivo era com certeza conseguir com que o espanhol não saísse da grade, né? Pensando principalmente nos alunos do futuro, das pessoas, das escolhas, né, dos futuros alunos e, claro, pensando também na nossa profissão né?” (E11 – Rio Grande do Sul)

Os recortes e as falas reforçam a necessidade do desenvolvimento de políticas com foco no ensino de espanhol, como as quais os próprios entrevistados estiveram/estão envolvidos em seus estados e expõem que, para estes sujeitos, a importância da garantia deste ensino está embasada em argumentos de cunhos diversos: como culturais, políticos, econômicos e de formação acadêmica ou profissional. Esta argumentação está bastante relacionada à utilizada pelas justificativas dos projetos explorados nesta investigação e que podem ser observados na subcategoria 9 na qual categorizei os recortes que indicavam, nos textos legais, os impactos da não oferta da língua pautada:

Quadro 36: Recortes Subcategoria 9, Impactos da não oferta de espanhol

RECORTE	FONTE DE DADO
Retrocesso	<i>CE – PL540, PA – PEC11</i>
Afeta os estudos dos alunos da rede básica	<i>MG PL1064, PB – PL1509, PI – PL116, RJ – PL4490, RO – PL1064, SP – PL446</i>
Desigualdade de conhecimentos entre as escolas privadas que ofertarão a língua e as escolas públicas	<i>PB – PL1509, RO – PL1064</i>
Disparidade em exames nacionais entre os alunos do ensino privado e público, dificultando o ingresso no	<i>RO – PL1064</i>

Ensino Superior bem como a qualificação profissional	
Ameaça aos cursos de licenciatura em Letras Espanhol	PB – PL1509, PI – PL116, RJ – PL4490, RO – PL1064, SP – PL446
Afeta ao capital humano relacionado ao ensino de língua espanhola	MG – PL1064, PB – PL1509, PR – PEC03, PI – PL116, RJ – PL4490, SP – PL446, RO – PL1064
Confronto com acordos multilaterais estabelecidos no âmbito do Mercosul, entre os quais está a difusão do ensino de espanhol e português como línguas estrangeiras e uma série de outros acordos ulteriores relativos à integração acadêmica dos países do bloco, orientados para o mesmo fim	CE – PL540, PI – PL116, RJ – PL4490, SP – PL446
Contramão da discussão sobre o plurilinguismo	PA – PEC11, SP – PL446

Fonte: a autora.

O primeiro recorte sintetiza os impactos da não garantia do ensino de espanhol: um retrocesso. Esse retrocesso se materializa diante de aspectos que, conforme evidenciado pelos recortes posteriores e também sinalizados anteriormente pelos entrevistados, perpassam diferentes questões. Em relação às educacionais, por exemplo, os cinco recortes seguintes, expõem como possíveis efeitos da não oferta da LE a desigualdade de conhecimentos, os impactos aos alunos, aos docentes e aos cursos de formação.

No que cerne ao dois últimos recortes, trata-se sobre o Mercosul e o plurilinguismo. O primeiro estará presente, novamente, no subtópico 7.1.2.2 no qual discorrerei sobre a relevância da língua espanhola no âmbito da comunicação, demografia, política e economia e de sua influência na construção das políticas aqui exploradas. Já no que compete à questão do plurilinguismo, nota-se que as proposições legislativas desta investigação (e os entrevistados) valem-se deste argumento para complementar a justificativa para aprovação das normativas tramitadas. Ao tratar no capítulo 2 deste texto sobre o plurilinguismo e as políticas plurilíngues, se registrou a ausência deste aspecto nos textos das políticas anteriormente implementadas no país e salientou-se, com base em Altenhofen e Broch (2011, p. 17), a necessidade de se desenvolver nos ambientes escolares uma “pedagogia do plurilinguismo”, implicando em uma maior presença de pluralidade linguística nas escolas e abrindo caminho para um diálogo intercultural e interdisciplinar. A indicação do plurilinguismo nas justificativas dos textos das recentes políticas e nas falas dos entrevistados registra que há a compreensão de que, por meio da garantia de ensino da língua espanhola, estaria fomentando-se a construção de um cenário de pluralidade linguística nas escolas.

Ademais de indicar os impactos da não oferta do ensino de espanhol, as justificativas dos textos legais também utilizam como argumentos os possíveis benefícios proporcionados pela efetivação de tal oferta, como exposto na subcategoria 13:

Quadro 37: Recortes Subcategoria 13, Possíveis benefícios proporcionados pela oferta do ensino da língua espanhola

RECORTE	FONTE DE DADO
Vantagem sociocultural para os que estudam o idioma	<i>CE – PL540, RS – PEC 270, SC – PL00255</i>
Mais oportunidades no mercado de trabalho	<i>CE – PL540</i>
Avanço na formação profissional	<i>PR – PEC03, RS – PEC 270</i>
Avanço no processo de formação acadêmica dos estudantes e no desenvolvimento de competências	<i>CE – PL540, PR – PEC03</i>
Fortalecimento das relações culturais do Brasil com os países vizinhos	<i>CE – PL540</i>
Integração dos povos da América Latina	<i>CE – PL540, PR – PEC03, PI – PL116, RJ – PL4490</i>
Integração Sul-Americana	<i>PR – PEC03</i>
Integração regional	<i>PA – PEC11</i>
Fortalecimento das questões econômicas	<i>CE – PL540, MG – PL1064, PA – PEC11</i>
Contribuir com os interesses político-econômicos do Estado com os países vizinhos	<i>PA – PEC11</i>
Ampliação dos mercados nacionais	<i>PA – PEC11</i>
Desenvolvimento regional	<i>PR – PEC03</i>
Aceleração do desenvolvimento científico, tecnológico e econômico dos países sul-americanos	<i>PA – PEC11</i>
Valorização da prática linguística deste idioma e das culturas e costumes dos seus países falantes	<i>PB – PL1509</i>
Criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos no mundo social cada vez mais globalizado e plural	<i>PE – PL235, RO – PL1064</i>
Ampliação de horizontes de intercâmbio científico e cultural	<i>PE – PL235, RO – PL1064</i>
Ampliação da visão de letramentos	<i>PE – PL235, RO – PL1064</i>
Desenvolvimento intercultural	<i>PE – PL235</i>

Fonte: a autora.

Os aspectos sinalizados nos recortes evidenciam diferentes potencialidades que podem ser alcançadas, caso as políticas sejam implementadas. Potencialidades estas que se complementam aos pontos já expostos nas subcategorias indicadas neste mesmo subtópico e que transitam por distintas esferas da sociedade, como a economia, a política e a própria educação.

Para complementar a relação de influência entre os aspectos atrelados ao ensino de espanhol e a construção das políticas investigadas nesta pesquisa, exponho que as justificativas dos textos legais também abordam a presença do ensino desta língua no Brasil e em outros países, conforme indicado a seguir nos recortes da subcategoria 15:

Quadro 38: Recortes Subcategoria 15, Presença do ensino da língua espanhola em outros países e no Brasil

RECORTE	FONTE DE DADO
----------------	----------------------

Há interessados no aprendizado do idioma no estado	<i>MG - PL1064</i>
Manutenção das turmas de espanhol da educação básica	<i>PR - PEC03</i>
Aumento de interesse de oferta do idioma até mesmo nas escolas privadas	<i>MG - PL1064, RS - PEC270</i>
As escolas privadas já ofertam o espanhol	<i>MG - PL1064</i>
As escolas particulares não irão desprivilegiar os alunos de assistir as aulas de espanhol	<i>PB - PL1509</i>
Os institutos federais manterão a oferta de língua espanhola em seus currículos	<i>PB - PL1509, RO - PL1064</i>
O espanhol é a opção de LE mais escolhida no ENEM	<i>MG - PL1064, PB - PL1509, PR - PEC03, PI - PL116, RJ - PL4490, SP - PL446</i>
Desde 2010, é opção de LE no ENEM	<i>PR - PEC03</i>
Idioma estrangeiro mais estudado nos Estados Unidos	<i>CE - PL540</i>
Vários países do mundo ofertam diferentes línguas estrangeiras desde os primeiros anos escolares	<i>CE - PL540, RS - PEC270</i>
Outros países do mundo proporcionam oferta de espanhol em suas redes de ensino	<i>CE - PL540, PR - PEC03, RS - PEC270, SC - PL00255</i>
Sistemas educacionais de demais países do mundo possibilitam o aprendizado de diferentes línguas estrangeiras	<i>MG - PL1064</i>
Abertura de vagas para professores de espanhol em países estrangeiros	<i>RS - PEC270</i>
É a segunda língua mais estudada no Reino Unido	<i>SC - PL00255</i>
A língua espanhola é estudada em mais de uma centena de Instituições de Ensino Superior na China	<i>SC - PL00255</i>

Fonte: a autora.

Os oito primeiros recortes remontam à presença do ensino de língua espanhola em nossos próprios contextos nacionais ou estaduais. Entendo que esta presença pode haver sido motivada pela implementação de políticas anteriormente promulgadas, como a Lei 11.161, por exemplo. Ademais, vejo que ela também representa uma resistência, já que se sustenta mesmo diante de um histórico que se constitui, em grande parte e conforme já debatido neste estudo, do apagamento do ensino de espanhol.

Um dos aspectos abordados nestes recortes também foi mencionado pelos entrevistados na subcategoria 29 no início deste subtópico: o ENEM. O ENEM é um exame que, inicialmente, teve o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica e, desde 2009, passou também a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior. Na subcategoria 29 abordada anteriormente, dois entrevistados (E13 e E14) sinalizaram que o espanhol é uma língua de alta procura neste exame. De forma complementar, na subcategoria aqui explorada [36], os textos legais também indicam que este idioma é o mais escolhido no ENEM, sendo nele, desde 2010, uma opção de LE/A.

Sob a minha ótica, a presença do espanhol nas falas dos entrevistados e nos textos legais reflete duas questões importantes. A primeira delas é, novamente, a influência de uma política já existente no nosso cenário (neste caso, uma política de avaliação, o ENEM) na

construção de outra que tenha como finalidade complementar atender às necessidades da política existente: o ENEM oferece o espanhol como opção de LE/A, então é necessário que os candidatos tenham acesso ao ensino desta LE/A e, para tanto, a construção de uma política que garanta esta aprendizagem se faz necessária (razão pela qual, provavelmente, este argumento esteve presente tanto nas entrevistas, quanto nos documentos). A segunda questão que me parece refletida nesta situação do ENEM compete à volatilidade, à fragilidade e à incoerência das políticas. Digo isso, pois, ainda que a língua espanhola tenha aparecido nestes recortes como uma das opções deste exame (e, inclusive, ser sinalizada como a mais escolhida), ao que tudo indica até o momento, isso irá mudar. De acordo com os “Parâmetros de atualização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM”, publicado em abril de 2022, o espanhol não estará mais presente no exame a partir de 2024. Em nenhum fragmento desta publicação se menciona a presença desta LE/A na prova e, em contrapartida, já são apresentadas recomendações que se referem unicamente à elaboração das questões de língua inglesa. Fatos como esse expõem, mais uma vez, a fragilidade das políticas, assim como a constante inadequação delas às evidências latentes na nossa sociedade (neste caso, o interesse e as necessidades dos alunos, por exemplo).

Além da presença do ensino de língua espanhola em nossos próprios contextos, os demais recortes da subcategoria apresentada resgatam sua presença no cenário internacional. Segundo Mainardes (2006, p. 52), as políticas internacionais também podem assumir uma relação de influência com as políticas a serem construídas em outros contextos (como o nacional, regional, etc.). Para o autor,

Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação. Vários estudos mostram que há uma interação dialética entre global e local. Mostram ainda que a globalização promove a migração de políticas, mas essa migração não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos.

No entanto, ao considerar os recortes apresentados, não me parece possível a migração de políticas do global para o local nos cenários em pauta. Defendo isso pelo fato de que tais recortes (e também suas fontes de origem, os textos legais) não trazem detalhes das possíveis políticas existentes nestes contextos internacionais, mas somente apontam, superficialmente, que já existem em outras nações políticas que fomentam o ensino de espanhol em diferentes níveis educacionais (desde os primeiros anos escolares até o ensino superior). Dessa forma, como não há um detalhamento destas iniciativas internacionais nos textos pautados, vejo que tampouco há informações suficientes para que ocorra uma interação dialética entre o global e

o local, conforme expõe Mainardes. Em contrapartida, vejo que essa recontextualização e reinterpretação defendida pelo teórico, também pode ocorrer a partir de uma interação local/local (ademais do global/local), conforme retomarei um pouco mais adiante, no Contexto de Produção de Texto.

7.1.2.2 Comunicação, demografia, política e economia

Na observação das justificativas dos textos legais explorados nesta pesquisa, identifiquei argumentos que abordam a relevância da língua espanhola em esferas que ultrapassam a educacional e que tratam sobre a comunicação, a demografia, a política e a economia e que podem caracterizar-se como influência para a construção das políticas analisadas neste estudo. No que tange à comunicação e demografia, parte dos recortes presentes na subcategoria 14 destacam tais argumentações⁴⁷:

Quadro 39: Recortes Subcategoria 14 (parcial) – Relevância da língua espanhola em âmbitos diversos

RECORTE	FONTE DE DADO
nº de falantes do idioma no mundo	<i>CE – PL540, MG – PL1064, PR – PEC03</i>
nº de nativos falantes do idioma no mundo	<i>CE – PL540</i>
importância da língua espanhola em nº de falantes nos Estados Unidos	<i>MG – PL1064, RS – PEC 270</i>
2ª língua de comunicação internacional	<i>CE – PL540, MG – PL1064, PA – PEC11, RS – PEC 270, SC – PL00255</i>
2ª língua materna mais falada no mundo	<i>CE – PL540</i>
2ª língua mais falada no mundo em termos demográficos	<i>RS – PEC 270, SC – PL00255</i>
nº de países que têm o espanhol como idioma oficial	<i>MG – PL1064, PR – PEC03, RS – PEC 270, SC – PL00255</i>
nº de países falantes de espanhol que estão na América	<i>PR – PEC03</i>
3ª língua mais usada na internet	<i>CE – PL540</i>
Língua franca	<i>PE – PL235, RO – PL1064</i>
Está presente geograficamente em vários continentes	<i>CE – PL540</i>

Fonte: a autora.

Todos os recortes acima sinalizados verbalizam a importância da língua espanhola por meio de informações que realçam sua presença em locais específicos (como nos “Estados Unidos” e na “América”) ou em maior amplitude (como no “mundo” e em “vários continentes”); a quantidade de pessoas que têm o espanhol como língua materna e a sua relevância no contexto da internet e de comunicação internacional. Dados como estes ilustram

⁴⁷Os demais recortes da subcategoria 14 serão apresentados um pouco mais adiante ao estabelecer a associação entre eles e a influência da relevância da língua espanhola na economia e na política.

o espaço que esta LE/A ocupa e podem se comportar como influências internas e externas na construção de políticas com foco no ensino deste idioma. Digo também externas, pois, a maior parte dos dados ali sinalizados correspondem a elementos que não se limitam ao Brasil e tampouco ao continente no qual estamos inseridos.

Vale destacar que esses tipos de dados são semelhantes aos que são disseminados pelo Anuário “El español en el mundo”, publicado pelo Instituto Cervantes. Tal instituto, segundo ele próprio, tem como missão “promover o ensino do espanhol e das línguas co-oficiais da Espanha, assim como contribuir para a difusão da cultura dos países hispano falantes no mundo” (INSTITUTO CERVANTES, 2022)⁴⁸. A publicação dos Anuários é um dos caminhos que a entidade adota como estratégia e que, desde 1998, atualiza, anualmente, estas informações que abordam as cifras do espanhol, sua presença internacional, na internet, etc. Deste modo, é notável que a ação de valer-se de dados que elucidam a relevância da língua espanhola em diferentes âmbitos da sociedade não se restringe apenas ao desenvolvimento de políticas no campo legislativo, mas também é colocada em prática por demais empreendedores de políticas. Diante deste prisma, ao constatar esta relação de similitude entre o uso destas informações pelos textos legais e pelo Instituto Cervantes, destaco e corroboro com o argumento de Dias (2009, p. 60) ao salientar que é no Contexto de Influência no qual podemos encontrar “[...] os empreendedores de política, as organizações internacionais, publicações diversas, consultorias, palestras, entre outras exercendo suas influências”.

Além de pontos relacionados à comunicação e à demografia, os recortes da subcategoria 14 também registram o uso, nas justificativas dos PL’s e PEC’s, de argumentos referentes à economia e à política, conforme apresento a seguir:

Quadro 40: Recortes Subcategoria 14 (parcial), Relevância da língua espanhola em âmbitos diversos

RECORTE	FONTE DE DADO
2ª língua de relevância comercial	<i>PR – PEC03</i>
Se estima que 15% do PIB de um estado está vinculado à língua	<i>PR – PEC03</i>
É um dos idiomas oficiais do MERCOSUL	<i>CE – PL540, PA – PEC11, RO – PL1064 RS – PEC 270, SC – PL00255</i>
Idioma oficial da ONU	<i>PA – PEC11</i>
Língua oficial de diversos blocos comerciais internacionais (União Europeia, NAFTA, UNASUL e Mercosul)	<i>MG - PL1064</i>

Fonte: a autora.

⁴⁸ <https://brasil.cervantes.es/br/default.shtm>

Em síntese, os recortes registram a relevância da língua espanhola no âmbito econômico e político a partir de dados estatísticos e do seu caráter de oficialidade em organismos ou agrupamentos internacionais, como a ONU e os blocos comerciais do MERCOSUL, da União Europeia, da Nafta e da UNASUL.

A presença destes aspectos nas justificativas dos projetos corroboram com o pontuado por Mainardes (2006, p. 52) ao exemplificar que entidades internacionais atreladas à economia podem configurar-se como influência para a construção de determinadas políticas: “ao lado do World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais”

No que cerne especialmente ao Mercosul, reitero que a influência deste aspecto na construção das políticas que constituem o escopo desta investigação se reafirmou a partir de sua presença em três subcategorias diferentes: nesta abordada agora [14] e em duas já abordadas anteriormente: [29 - Importância da garantia de ensino de espanhol (entrevistas)] e [9 - Impactos da não oferta de espanhol (textos legais)]⁴⁹.

No capítulo 2 desta investigação e com base em Libâneo (2016, p 40 - 41), discorri a respeito da interferência de diferentes organismos internacionais na idealização de políticas educacionais e elucidei esta interferência a partir da exemplificação do desenvolvimento de programas e projetos atrelados à educação e ao ensino de português e espanhol que foram fomentados com o Mercosul e com a criação do setor Mercosul Educacional. Naquele momento, expliquei que ainda que este bloco econômico não se caracterize totalmente como um organismo “internacional”, já que é integrado também pelo Brasil, é um grupo intergovenamental e, portanto, suas ações se efetivam a partir do diálogo entre o nosso país e todos os demais que o compõe. O fato dos projetos trazerem o Mercosul como um dos argumentos que embasam suas justificativas e deste organismo ser também citado pelos entrevistados, pode caracterizar-se como uma consolidação da interferência dos organismos internacionais no desenvolvimento de políticas educacionais, assim como defendido por Libâneo (2016) e exemplificado por mim e também como proposto por Mainardes (2016).

Até então, indiquei como possíveis influências para a construção das políticas deste trabalho a historicidade das políticas e a relevância do espanhol em âmbitos diversos. Na

⁴⁹A modo de complementação, resgato que a influência deste bloco comercial também foi pontuada, no capítulo 3, na construção de uma política voltada para o ensino de espanhol em um contexto municipal – Cascavel, PR.

subseção posterior, abordo outro elemento que, diante das evidências da análise/interpretação do *corpus*, também podem compor este Contexto do Ciclo: a influência das características nacionais e estaduais.

7.1.3 A influência das características nacionais e estaduais

A exploração do conjunto de dados desta investigação me proporcionou a categorização de recortes que abordam diversas características nacionais/estaduais. Como tais características foram também utilizadas como argumentos nas justificativas dos projetos, retratam, portanto, elementos que tentam evidenciar a necessidade do desenvolvimento de políticas com foco no ensino de espanhol nestas localidades. Estes recortes compõem a subcategoria 17, conforme apresento à continuação:

Quadro 41: Subcategoria 17, Características nacionais/estaduais que evidenciam a necessidade do desenvolvimento de políticas com foco no ensino de espanhol

RECORTE	FONTE DE DADO
O estado recebe turistas de nações hispanofalantes	<i>CE – PL540, PE – PL235</i>
O Brasil recebe turistas de nações hispanofalantes	<i>PB – PL1509</i>
O estado é a terceira porta de entrada de turistas europeus no Brasil	<i>CE – PL540</i>
Aeroportos do estado se conectam com países de língua espanhola	<i>MG – PL1064, PB – PL1509</i>
Presença de imigrantes hispânicos no estado	<i>MG – PL1064, RS – PEC 270, SC – PL00255, SP – PL446</i>
O estado possui uma ampla relação de exportação e importação de numerosos produtos com a Espanha	<i>MG – PL1064</i>
O Brasil recebe investimentos de empresas espanholas, especialmente nas áreas de serviços e telecomunicações	<i>MG – PL1064</i>
O mercado brasileiro é dependente das relações internacionais	<i>PB – PL1509</i>
O estado possui relações comerciais com países hispânico	<i>PB – PL1509, RS – PEC 270</i>
Os principais países parceiros do Brasil em transações comerciais fora da América Latina estudam espanhol	<i>PR – PEC03</i>
O Estado tem interesses político-econômicos com os países vizinhos	<i>SC – PL00255</i>
Existência de uma realidade linguística plural	<i>CE – PL540, RS – PEC 270, SC – PL00255</i>
Idioma oficial dos países circunvizinhos ao Brasil, além da América Central	<i>PA – PEC11</i>
Localização geográfica do Brasil	<i>RS – PEC 270, PA – PEC11, SC – PL00255</i>
O Brasil faz fronteira com países falantes de espanhol	<i>PA – PEC11, PE – PL235, PR – PEC03, RS – PEC 270, SC – PL00255</i>
o estado faz fronteira com países falantes de espanhol	<i>PR – PEC03, RS – PEC 270</i>
nº de municípios do estado que fazem fronteira com países hispanofalantes	<i>RS – PEC 270</i>
nº de países falantes de espanhol que estão na América do Sul	<i>RO – PL1064</i>

O espanhol é a língua dos nossos países vizinhos	<i>CE – PL540, RO – PL1064</i>
Somos o único país da América do Sul que não fala espanhol	<i>CE – PL540, SC – PL00255</i>
O país ficou conhecido por ter uma postura entendida como “de costas para países vizinhos”	<i>RS – PEC 270, SC – PL00255</i>
O Brasil não tem valorizado devidamente as línguas herdadas dos diferentes povos que imigraram para o país	<i>RS – PEC 270</i>

Fonte: a autora.

Em síntese, vejo que as características nacionais/estaduais categorizadas nos recortes perpassam por cinco temas: o turismo, a migração, a economia, a geografia, a cultura e a política linguística. O primeiro tema pode ser visualizado por meio dos quatro primeiros recortes com a indicação do recebimento de turistas hispânicos e da existência de aeroportos que se conectam a países de língua espanhola. A migração se materializa no quinto recorte com a sinalização da presença de imigrantes hispânicos nos estados que usaram este argumento em seus textos legais: MG, RS, SP e SC. A economia se evidencia diante dos recortes que abordam, por exemplo, as relações de exportação e importação, os investimentos de empresas espanholas e os parceiros comerciais do Brasil. A geografia e a cultura são tangenciadas pelos recortes que indicam o fato do país estar cercado por outros que têm o espanhol como idioma oficial. E, por fim, o tema da política linguística relaciona-se aos dois últimos recortes que reafirmam a postura monolíngue adotada por nossa nação e já debatida ao longo deste trabalho.

A historicidade das políticas, a relevância do espanhol em âmbitos diversos e as características brasileiras e estaduais foram aspectos abordados nestes últimos subtópicos que, diante das evidências dos dados, constituem-se como influências para a construção das recentes políticas de inserção de espanhol na rede básica, no âmbito dos estados brasileiros. Para finalizar a interlocução entre o desenvolvimento destas políticas e o Contexto aqui pautado, abordo, na subseção seguinte, um último elemento que, pela minha interpretação/análise do *corpus*, também se caracteriza como uma influência possível nesta conjuntura: a influência dos atores como indivíduos e como coletivo.

7.1.4 A influência dos atores como indivíduos e como coletivo

De acordo com Dias (2009, p. 67), ainda que os atores, como indivíduos ou como coletivos, tenham o poder de influenciar a construção das políticas, muitas vezes não é abordado nos estudos analíticos:

O contexto de influência tem sido destacado nas análises de políticas públicas, mesmo quando esses estudos não utilizam em sua orientação teórico-metodológica a abordagem do ciclo contínuo de políticas de Ball. [...] as análises de políticas educacionais têm focalizado, com maior destaque, essas políticas como resultado da ação de instituições oficiais nacionais, enfatizando também o impacto na influência de organismos internacionais nessa produção. Nessas investigações, pouco espaço tem sido destinado à análise da atuação de sujeitos e grupos sociais que participam com suas ideias, influenciando a produção dessas políticas. Menos atenção tem sido dedicada às análises sobre o papel que eles têm, não só na produção de discursos sobre essas políticas, como também na disseminação desses discursos.

Partindo da lacuna descrita pelo autor e acreditando em sua relevância, tentei identificar no *corpus* deste trabalho evidências de como sujeitos e grupos sociais têm influenciado na produção das políticas investigadas neste estudo. Esta associação foi possível diante da retomada da análise de conteúdo das entrevistas e dos questionários. No caso das primeiras, os dados das subcategorias [22 e 21] me permitiram, respectivamente, (re)conhecer as expectativas dos entrevistados em relação à construção das políticas com as quais estiveram/estão envolvidos e vislumbrar suas motivações para atuação neste cenário. Os recortes categorizados nos questionários [subcategoria 32], de forma complementar às entrevistas, me permitiram (re)conhecer as expectativas dos participantes no que tange ao desenvolvimento das políticas em seus estados.

Para ilustrar inicialmente esta associação entre atores e o Contexto de Influência, apresento, primeiramente, os recortes das subcategorias 22 e 32 que retratam, respectivamente, as expectativas dos entrevistados e dos respondentes aos questionários em relação à construção das políticas com os quais estiveram/estão envolvidos nos estados em que se situam, RS, PB, SP, RJ e RR. Aproveito este momento para também resgatar algumas falas dos entrevistados que evidenciam a interlocução sugerida:

Quadro 42: Recortes Subcategoria 22, Expectativas do entrevistado ou dos grupos aos quais representa em relação à construção das políticas

RECORTE	FONTE DE DADO
Melhores condições em relação ao contexto de trabalho	RS – E5, E7, E10, E1, E12
Estabilidade/garantia e/ou manutenção da oferta do ensino de língua espanhola nas escolas da rede básica	RS – E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, 10, E11, E12, E13; PB – E14
Defesa do plurilinguismo, pluralidade linguística, diversidade linguística	RS – E2, E3, E4, E5, E10, E11; PB – E14
Cumprimento de legislação estadual com foco no ensino de espanhol	RS – E1, E3, E5, E6, E8, E9, E10, E11; PB – E14

Fonte: a autora.

MELHORES CONDIÇÕES EM RELAÇÃO AO CONTEXTO DE TRABALHO

“[...] acho que as pessoas não mediram as consequências. Quem fez essa BNCC e retirou o espanhol da...da base não teve, não teve a noção da consequência em termos de...de mercado de trabalho para os professores, nenhuma. A primeira audiência pública que eu fui tinha gente que estava com o sétimo, no sétimo período, oitavo período, já estava quase se formando professor com a perspectiva de não ter onde trabalhar, gente, que coisa absurda” (E6 – RS)

“[...] eu acho que todo mundo se viu nesse...nesse lugar aí, né? De...de não saber que como que ia ser, né? Se...se realmente caísse a língua espanhola, né? Não íamos ter mais nosso trabalho, né? Então eu acho que foi mais ou menos isso aí” (E7 – RS)

“[...] outro dia estava vendo aqui na...na fronteira...se não me engano EM Uruguaiana, uma professora...é...é da rede municipal, por 20 horas em sala de aula ganha 600 reais. Então, é...é realmente, é...é triste, né? É triste, é sem condições” (E8 – RS)

“[...] depois do...da reforma do ensino médio, é, nós...nós nunca fomos respeitados com relação à questão de...de vacâncias de número de professores por concurso público e isso desde a lei 11.161, né? A gente nunca teve, depois, durante, né, o processo de 10 anos que a lei tinha até 2017, até 2018, nós não tivemos nenhum concurso” (E14 – PB)

ESTABILIDADE/GARANTIA E/OU MANUTENÇÃO DA OFERTA DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NAS ESCOLAS DA REDE BÁSICA

“Então a gente queria muito reverter...a gente queria que a lei 11161 não fosse cancelada como foi, né? É...queremos a reverter o que tinha acontecido.” (E2 – RS)

“Esperava que a sociedade enxergasse esse grupo. “Olha, tem um grupo defendendo isso, tem um grupo que é...quer isso. Tem um grupo que espera que na educação básica, nos currículos da educação básica, haja língua espanhola, se oferte a língua espanhola, se ofertem outras línguas, mas haja espaço para língua espanhola”, né?” (E4 – RS)

“[...] o principal objetivo [...] era trazer de volta a língua espanhola naqueles mesmos moldes. A gente não pensou em dizer que ela fosse obrigatório para todo mundo. Naqueles mesmos moldes que existia, né? Ou seja, a oferta obrigatória do espanhol, no fundamental 2 e no ensino médio, matrícula facultativa pelo aluno. Até porque a gente acredita exatamente isso na escolha do aluno” (E4 – RS)

“[...] que não tirasse o espanhol da grade. Esse era o objetivo, né? Que ainda...que a gente conseguisse ofertar para o nosso aluno, seja ele da classe a ou classe b, seja ele da escola pública, como uma escola particular. Que ele não saísse da grade como era previsto, né?” (E7 – RS)

“[...] o principal objetivo era com certeza conseguir com que o espanhol não saísse da grade, né? Pensando principalmente nos alunos do futuro, das pessoas, das escolhas, né, dos futuros alunos e, claro, pensando também na nossa profissão né? Porque a gente que é estudante não quer se formar e não ter um emprego [...]” (E11 – RS)

DEFESA DO PLURILINGUISMO, PLURALIDADE LINGUÍSTICA, DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

“Então, a gente sempre luta...no...a nossa luta não é nem só pelo reconhecimento da língua espanhola e por um espaço para a língua espanhola na educação básica, mas a nossa luta é por uma pluralidade, né, por um espaço para outras línguas na educação básica” (E4 – RS)

“[...] e a gente vendo os conceitos de plurilinguismo, pluralidade linguística, diversidade linguística...então não era interesse só dos professores de espanhol mas também da educação. Então se estão sendo formados professores de línguas, eu me via muito chamando colegas de inglês para também participar do movimento já que não era algo só de professores de espanhol, mas de professores de línguas e que deveriam defender a pluralidade linguística nas escolas” (E10 – RS)

“[...] a gente entende o que é o plurilinguismo. Nós defendemos. Nunca falamos só ter um idioma, tudo para a gente” (E14 – PB)

CUMPRIMENTO DE LEGISLAÇÃO ESTADUAL COM FOCO NO ENSINO DE ESPANHOL

“Mas em lugares em que isso não acontecia antes, ainda não acontece e é preciso que haja um trabalho sim, de conscientização, de articulação política para que o espanhol realmente tenha um espaço que precisa ter, inclusive, legalmente, deve ter. Então é uma coisa que ainda está em construção. Por isso que eu digo, não se alcançou o objetivo ainda, que ele é uma coisa que precisa ser trabalhada em um novo tempo” (E1 – RS)

“[...] está na Constituição e a gente viu que não era cumprido. Então, sim, esse era o nosso objetivo, mas a gente não pode parar. Eu sempre falo assim. Não adianta ter a lei, se tu não fiscalizar” (E5 – RS)

“É na...na verdade é...até posso te dizer que a PEC não foi a nossa expectativa, porque, de fato, a nossa expectativa é...é mais ampla. [...] Nós continuamos primeiro em função de uma frente parlamentar para a implementação da...da PEC, né. Porque a...a gente já tinha visto, né, com a lei do espanhol, não existia até a lei porque ela não foi implementada. A PEC, a mesma coisa, seria somente um texto bonito ali no...É, então o que a gente começou a se...a se mobilizar foi para que, de fato, é...acontecesse o que estava previsto em lei, né?” (E8 – RS)

“[...] entrei com a ação do Ministério público, que já discorre esses dois anos, mas que já há um entendimento do Ministério público, já há um entendimento da casa legislativa, da parte que julgou isso como uma lei que realmente as escolas estão infringindo nossa lei. Mas, hoje, a rede estadual ela tem conta com 300 professores em 220 escolas, é a média que eles me passaram. E efetivos...nós temos 18...24 professores agora. Uma rede gigantesca, nós só temos 24 professores, né? Que é uma questão também que foi levado à justiça, é...ao Ministério Público porque o número de professores é bem insignificativo [...] (E14 – PB)

Quadro 43: Recortes Subcategoria 32, Expectativas do participante ou dos grupos aos quais representa em relação à construção das políticas

RECORTE	FONTE DE DADO
Implementar o ensino de espanhol na rede municipal	RR - P3
Mobilizar apoio a projetos de lei em tramitação no estado com foco na oferta da língua espanhola	SP - P1
Sem a necessidade de leis estaduais que tratam da língua espanhola, pois já consta na Constituição Estadual e também em leis específicas do estado	RJ - P2

Fonte: a autora.

Diante da observação da exemplificação das falas dos entrevistados e dos recortes das entrevistas e dos questionários, é possível vislumbrar que as expectativas dos sujeitos abordam elementos que podem, em síntese, aglutinar-se na garantia de oferta do espanhol na rede básica e que abrangem cenários que ultrapassam o individual, expressando também anseios coletivos. Esta questão me permite estabelecer uma relação entre a influência destes atores tanto como sujeitos, quanto como grupo. No caso deste estudo, este grupo corresponde a um movimento social, o Fica Espanhol, tendo em vista que todos os participantes estiveram/estão envolvidos com tal coletivo ou o representam. Esta inter-relação, a meu ver, se sustenta diante da concepção de movimento social como “redes de interações informais entre uma pluralidade de indivíduos, grupos ou associações engajados em um conflito político ou cultural, com base em uma identidade coletiva compartilhada” (DIANI, 1992, p. 13) e se reafirma a partir da relação de semelhança entre as expectativas dos sujeitos e das características deste movimento específico, o Fica Espanhol que, conforme discutido no

capítulo 4 desta investigação, alimenta um leque de motivações pela permanência do ensino de espanhol nas instituições educativas brasileiras (SOUZA; RODRÍGUEZ, 2019, p. 195-196, nossa tradução).

No entanto, vale aclarar e retomar que, ainda que o movimento Fica Espanhol tenha tentado atuar em prol do ensino da língua espanhola em diferentes localidades e possa configurar-se como uma influência possível para o desenvolvimento das recentes políticas de inserção deste idioma no âmbito dos estados brasileiros, não tenho a intenção de abordá-lo como o único responsável pela construção de todas as recentes políticas de espanhol analisadas neste estudo e tampouco como o único coletivo que possa haver influenciado neste processo, tendo em vista que tais políticas estão atreladas a diferentes regiões do país e também a variados períodos de tempo. Reconheço e valorizo o importante papel deste coletivo, mas também me parece coerente aclarar que entendo e reconheço que demais coletivos e/ou sujeitos também possam ter atuado no desenvolvimento de outras políticas em variadas regiões do país e em momentos diversos.

Além das expectativas dos atores, vejo que suas motivações para atuação neste cenário de construção de políticas também pode caracterizar-se como algo que constitui o Contexto de Influência. Para ilustrar essa associação, exponho, a seguir, a subcategoria 21 na qual os recortes indicam as motivações dos entrevistados do RS e PB para atuar em prol de políticas com foco no ensino de espanhol no estado nos quais se situam:

Quadro 44: Recortes Subcategoria 21, Motivações para atuação do entrevistado

RECORTE	FONTE DE DADO
Contato com professores da instituição e/ou da área que já lutavam pela língua espanhola em diferentes instâncias	<i>RS – E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9; PB – E14</i>
Crença de que a presença da língua espanhola nas escolas também era importante para futuros alunos da licenciatura em Letras/Espanhol	<i>RS – E5, E6, E8, E10, E11, E12</i>
Crença de que a presença da língua espanhola nas escolas é importante para os alunos deste contexto	<i>RS – E5, E7, E11</i>
Sempre foi favorável a movimentos sociais	<i>RS – E13</i>
Incertezas relacionadas ao campo de trabalho associado à área de espanhol	<i>RS – E8, E10, E12,</i>
Inquietações e preocupações geradas a partir de conversas com colegas	<i>RS – E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10; PB – E14</i>
Incentivo dos professores do participante vinculados ao movimento Fica Espanhol	<i>RS – E10, E11, E12, E13</i>

Fonte: a autora.

CONTATO COM PROFESSORES DA INSTITUIÇÃO E/OU DA ÁREA QUE JÁ LUTAVAM PELA LÍNGUA ESPANHOLA EM DIFERENTES INSTÂNCIAS

“Quando eles lançaram MP 746 e que, na verdade, uma professora específica da [nome de instituição de ensino superior pública federal do Rio Grande do Sul] que é a [nome de outra participante]...é...percebeu e se preocupou muito, ela...tipo, a medida provisória saiu na quarta e na sexta ela já marcou uma reunião lá no Instituto de Letras...é...com todos os estudantes de Letras e, e professores, fez um convite onde a gente discutiu a...o conteúdo da Medida Provisória. Imediatamente...é...começamos a pensar que era necessário fazer alguma coisa” (E2 – RS)

“Então a gente fez um grupo de professores, de universidades, de institutos federais, com a participação de professores de escolas estaduais, dos municípios, porque do município é...de Porto Alegre, até do interior e aí a gente começou a mobilização” (E3 – RS)

“[...] houve umas conversas paralelas, assim e docentes de...de outras universidades aqui do Rio Grande do Sul começaram a fazer esse movimento e esse contato né para que nós pudéssemos começar a organizar um grupo. A ideia inicial, então, se eu não me engano, era essa. Era organizarmos um grupo para a gente começar a fazer reivindicações em nível de estado” (E4 – RS)

“Então eu fui parar no movimento Fica Espanhol pelas mãos da professora [nome de docente]. Foi ela que me indicou para o GT, para o grupo de trabalho, dizendo de todos os movimentos que eu tinha feito aqui né com relação a ao programa de escolas de fronteira e que eu seria uma boa articuladora [...]” (E6 – RS)

CRENÇA DE QUE A PRESENÇA DA LÍNGUA ESPANHOLA NAS ESCOLAS TAMBÉM ERA IMPORTANTE PARA FUTUROS ALUNOS DA LICENCIATURA EM LETRAS/ESPAHOL

“[...] sempre tentei estar presente nas terças-feiras para mostrar que, enquanto estudante de espanhol, era do meu interesse, não só do meu mas também dos futuros alunos manter a língua espanhola nas escolas” (E9 – RS)

“[...] era literalmente as nossas carreiras estavam em risco, né? A gente não...não ter emprego para a carreira que nós queríamos. É...então a minha participação foi muito de...de escutar e entender o que estava acontecendo e de entender a necessidade dessa mobilização, porque afetava não somente o meu futuro, mas o futuro de todos os meus colegas” (E12 – RS)

CRENÇA DE QUE A PRESENÇA DA LÍNGUA ESPANHOLA NAS ESCOLAS É IMPORTANTE PARA OS ALUNOS DESTE CONTEXTO

“E eu acredito muito na escola pública. Então o que o que me incomodou foi que o aluno perca o direito da escolha [...] O meu aluno da escola pública, o meu aluno do Enem, né, que...que quer acesso à universidade, se ele não vai ter na escola pública, o Enem não vai servir para ele”. Ele não vai conseguir uma pontuação, porque ele não tem. E a gente sabe que os alunos se classe mais baixa, infelizmente são os que optam mais pelo espanhol.” (E5 – RS)

SEMPRE FOI FAVORÁVEL A MOVIMENTOS SOCIAIS

“[...] eu nunca tinha participado de um movimento nenhum. Eu sempre fui a favor dos movimentos, sabe? [...] Então, eu sempre apoiei muitos movimentos, mas o espanhol foi novo porque eu nunca tinha [...] apoiado um movimento linguístico, para mim era uma novidade esse” (E13 – RS)

INCERTEZAS RELACIONADAS AO CAMPO DE TRABALHO ASSOCIADO À ÁREA DE ESPANHOL

“[...] meu aluno que estava se formando também não poderia mais escolher. Aqui na [nome de instituição de ensino superior do Rio Grande do Sul] a gente tem a licenciatura em português, eles têm língua estrangeira, no caso espanhol, né? E a licenciatura única em espanhol. E aí eu ficava pensando: “tá, vamos fazer o quê? Vamos trabalhar em curso livre, que não garante o salário que me tem uma carreira, né? [...] eu tinha muito medo de que os alunos não quisessem mais fazer licenciatura em espanhol. Por que o que eles iam fazer com essa licenciatura, né?” (E5 – RS)

“[...] muitos estudantes que estavam se formando naquele ano que ficaram realmente é...perderam o chão, né? Então eles ficaram apavorados: “E agora eu vou ter um diploma?” “Onde é que eu vou trabalhar”. É...e nós, como professores, né, tentando achar as saídas nessa...nessa situação” (E8 – RS)

INQUIETAÇÕES E PREOCUPAÇÕES GERADAS A PARTIR DE CONVERSAS COM COLEGAS

“Quando começou aquele murmurinho: “ah, vai sair da grade”, né? Não vai... Aí a tu ouve charadinha de colega: Ah, [nome da participante] tu não vai ter mais emprego”. Daí aquilo começou já me preocupar [...] Daí comecei a trocar figurinha com a professora [nome de outra participante]. A professora [nome de outra participante]: “ah [nome da participante] quem sabe tu nos ajuda no fica espanhol, né?” E daí fui indo, fui

indo, fui ajudando. Depois a gente tinha que vir todas as terças-feiras, a gente vinha para a Assembleia quando eu tinha votação” (E6 – RS)

“[...] nós conversando, né, em grupos de WhatsApp, em pequenos grupos, a gente começa a agitar: “Olha, vocês viram isso? O que aconteceu e tal? Vamos...vamos ver o que a gente pode fazer”. A gente ficou meio desesperado, então a [nome de outro(a) participante] convocou uma reunião no instituto de Letras” (E8 – RS)

INCENTIVO DOS PROFESSORES DO PARTICIPANTE VINCULADOS AO MOVIMENTO FICA
ESPANHOL

“A Professora [nome de outra participante], não sei se tu conhece, ela é bem ativa no Fica Espanhol então ela foi minha professora no primeiro e no segundo semestre e através dela eu comecei a me inteirar sobre o que era o movimento porque ela nos incentivou muito para isso né. Nós somos estudantes e precisávamos despertar essa consciência de profissionais, nós vamos se formar e vamos dar aula disso, então é importante né. Então a minha atuação se deu basicamente através da [nome de outra participante], se eu não tivesse sido aluna dela talvez eu não teria tido conhecimento do movimento. Ela nos incentivou muito a participar dos plenários, as votações, grupo de Facebook [...]” (E11 – RS)

A partir dos recortes e dos exemplos de falas, é possível identificar múltiplas motivações para a atuação dos entrevistados nas políticas observadas: por crenças e posicionamentos que retratam que o participante acredita na relevância da construção da política para ele próprio e para demais atores que possam ser impactados por elas; por ser favorável a movimentos sociais; por incertezas em relação ao seu campo de atuação profissional e a partir de contato/incentivo de outros atores relacionados à área.

Esses aspectos retratam situações que enfatizam a atuação destes atores não só como sujeitos, mas também como coletivo, conforme já argumentei há pouco. Da mesma forma, também vejo aqui uma relação de interdependência: ao mesmo tempo em que esses atores foram influenciados a se posicionar (seja por seus interesses/expectativas ou por outras razões), seus posicionamentos podem ter influenciado na construção das políticas recentes.

Vale destacar que, no que tange ao escopo deste estudo, os atores, ademais de caracterizar-se como influência para a construção das recentes políticas locais de inserção de espanhol, também se configuram como um elemento que transita por outros contextos desta construção, como o de Produção de Texto e o da Prática. É sobre o primeiro que discorro na subseção a seguir.

7.2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

O Contexto de Produção de Texto relaciona-se aos aspectos e às especificidades textuais das políticas analisadas. É aqui onde os textos são articulados com a linguagem e com os interesses dos sujeitos ou dos grupos que os produzem. Textos legais/oficiais, panfletos, publicações em redes sociais, reportagens, publicações científicas são exemplos de textos que podem representar e disseminar a política.

Com o intuito de identificar, no *corpus* desta pesquisa, os fatores que se associam ao Contexto em pauta e que constituem os mecanismos de construção das políticas investigadas, me vali, novamente, de subperguntas de pesquisa que puderam me auxiliar nesta interlocução, sendo elas: 1) *Que atores atuam na construção das políticas observadas e como se dá sua atuação?* 2) *Que ações envolvem o processo de redação e de tramitação das políticas como textos legais?* 3) *Como se compõem/se estruturam estes textos legais?* 4) *Como se dá a produção textual para disseminar a política?*

Diante da análise/interpretação dos dados, foi possível conceber as seguintes respostas para as questões aqui lançadas:

1) Diferentes atores atuam na construção das políticas analisadas. Entre os que pude identificar dentro do escopo do meu trabalho, são sujeitos que representam autoridades políticas (o próprio governo federal e figuras políticas variadas) ou que percorrem o âmbito da educação (professores, alunos, associações)⁵⁰. Sua atuação se dá de modos diversos: há atores que produzem os textos legais analisados ou que neles são mencionados como envolvidos na construção de outras políticas, assim como há aqueles que atuam/atuaram nos bastidores de sua produção e/ou disseminação.

2) As ações que percorrem a redação e tramitação das políticas como textos legais revelam a dinâmica que está por trás do processo legislativo, registram a articulação e atuação dos atores e sinalizam possíveis acordos e embates travados entre eles.

3) Tendo em vista que os textos legais que estão atrelados às políticas analisadas nesta pesquisa são leis ou proposições legislativas (PL's ou PEC's), suas estruturas se organizam a partir das características dos gêneros textuais mencionados. No entanto, ainda que sua estrutura seja, em parte, padronizada, os discursos que os compõem apresentam semelhanças e divergências. Na parte que compreende as determinações das leis ou das proposições, por exemplo, foi possível encontrar diferentes especificações, em maior ou menor grau de objetividade ou subjetividade.

4) Além dos textos legais que representam as políticas, há a produção de textos que as disseminam e que se substancializa em gêneros textuais diversos, como publicações em rede social, panfletos, debates, livro, etc.

Como será indicado no início de cada subtópico, as subcategorias que possibilitaram a articulação aqui pautada são oriundas da exploração dos textos legislativos, das entrevistas e

⁵⁰Explicito que não tenho a intenção de argumentar que os atores que são apresentados neste trabalho são os únicos que atuam/atuaram na construção das políticas, seja das políticas aqui analisadas ou de outras que já foram construídas na área do espanhol. Meu intuito é somente resgatar, diante das evidências dos meus dados, os atores que ali se fizeram presentes.

dos questionários. Deste modo, como será discutido no decorrer deste texto interpretativo/analítico, os elementos correspondem tanto à construção das políticas pelo viés dos textos, quanto pelos olhares dos participantes.

7.2.1 Os atores como produtores ou disseminadores das políticas

No texto analítico/interpretativo que redigi para tratar do Contexto de Influência, argumentei que os atores e suas respectivas expectativas e motivações se configuram como algumas das possíveis influências na construção das recentes políticas locais de inserção de espanhol. Diante das evidências dos dados coletados/gerados neste estudo, vejo que tais atores também transitam por outros Contextos desta construção, como o de Produção de Texto.

Segundo Dias (2009, p. 64), no Contexto em questão, esses indivíduos “atuam, muitas vezes, como autoridade reconhecida em comissões, assessorias, em espaços institucionais governamentais, entre outros”. No entanto, também complemento esta perspectiva defendendo que outros atores que não atuam, necessariamente, nestas circunstâncias, também tiveram/têm um papel importante no Contexto em pauta. Faço essa afirmação pois pude, diante do *corpus* deste estudo e desde uma perspectiva diacrônica, (re)conhecer os atores como produtores ou disseminadores dos textos das políticas mas que, nem sempre, representam autoridades reconhecidas. Este reconhecimento se deu a partir dos dados dos documentos legislativos, das entrevistas e dos questionários. No que cerne aos primeiros, os recortes categorizados na subcategoria 18 – “*Atores mencionados pelas políticas ou seus produtores*” - indicam os atores que produziram os textos analisados ou que são mencionados por eles como sujeitos que estiveram envolvidos com a construção de outras políticas. No que compete às entrevistas, os recortes da subcategoria 24 – “*Atores envolvidos*” - sinalizam os atores que, nos estados nos quais se situam os entrevistados (RS e PB), atuaram na produção e/ou disseminação das políticas. Por fim, no que cerne aos questionários, os recortes da subcategoria 31 – “*Organização das representações do movimento Fica Espanhol*” - oportunizam (re)conhecer como os atores têm se organizado como representantes do movimento Fica Espanhol nos locais aos quais se circunscrevem (SP, RJ e RR).

Reitero que não tenho a pretensão de argumentar que os atores que aqui serão mencionados são os únicos atuantes na construção das políticas linguísticas educacionais analisadas nesta pesquisa. Mas sim, somente indicar os sujeitos ou grupos que, diante das evidências do meu *corpus*, têm sido exemplificados como atores que compõem a força motora das políticas em pauta.

Diante do exposto, discorro, neste primeiro momento, sobre os atores que produziram os textos legais ou que neles foram mencionados como aqueles que estiveram envolvidos com a construção de outras políticas. Tais atores foram agrupados nos recortes das subcategoria 18, oriunda da análise das justificativas dos PL's e PEC's:

Quadro 45: Recortes Subcategoria 18, Atores mencionados pelas políticas ou seus produtores

RECORTE	FONTE DE DADO
Governo federal – menção	PB – PL150
Representantes de instituições de ensino superior – produção	PB – PL1509
Professores da rede estadual – políticas de fomento - produção	PB – PL1509
Associação de professores de espanhol do estado – produção	RO – PL1064, SP – PL446

Fonte: a autora.

Como é possível verificar, os recortes se referem a apenas três estados e trazem duas especificações ao lado da indicação dos atores constatados que se relacionam ao vínculo estabelecido entre eles e os textos investigados: “menção” e “produção”. Os que estão acompanhados com o termo “produção” são os que atuaram na produção dos próprios textos analisados e os que têm a observação “menção” são aqueles que foram mencionados por tais textos como construtores de políticas.

No que cerne ao primeiro recorte, atrelado ao PL 150 da PB, há a indicação da menção ao governo federal que foi efetivada do seguinte modo:

<p><u>GOVERNO FEDERAL</u></p> <p><i>“[...] Após tal revogação, arbitrariamente, sem nenhuma discussão com a sociedade, feita pelo governo do Presidente Michel Temer, a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 9394/96, alterada pela Lei nº 13.415, de 2017, aponta [...]” (PL 1509, Paraíba)</i></p>
--

Evidencia-se, neste caso, que o governo federal está associado à construção da Lei 13.415 que, conforme já abordado no capítulo 3 desta tese, se configura como uma política de apagamento do ensino de espanhol.

Os demais recortes contém a observação “produção” e indicam atores que, segundo os próprios documentos, atuaram como atores produtores dos textos legais observados: os representantes das instituições de ensino superior, os docentes da rede estadual e as Associações de professores de espanhol. Para exemplificar a atuação destes atores como

produtores dos textos em pauta, apresento a seguir os fragmentos que deram origem aos recortes a eles relacionados:

<u>REPRESENTANTES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR / PROFESSORES DA REDE ESTADUAL</u>
<p><i>“[...] A Comissão de professores de Língua Espanhola, constituída por representantes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e docentes da Rede Estadual de Ensino, instituída através de diálogos com a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do estado da Paraíba, repudia impetuosamente a revogação da Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, acatada pelo presidente Michel Temer, por meio da Medida Provisória Nº 746 de 22/09/2016, em seu Artigo 13 [...]” (PL 1509, Paraíba)</i></p>
<u>ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL</u>
<p><i>“[...] Nobres parlamentares: A Associação de Professores de Espanhol de Rondônia – APERO, representando os professores e alunos de Língua, cultura e literatura espanhola do Estado, apresentou a este parlamentar proposta de inclusão da Língua Espanhola no currículo do Ensino Médio e Fundamental [...]” (PL 1064, Rondônia)</i></p>
<p><i>“[...] A Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo – APEESP, com 35 anos completados em 2018, tem com um de seus papéis agir em defesa dos interesses da educação e, por isso, tem nos auxiliado na construção deste projeto de lei em favor do ensino de língua espanhola na educação básica [...]” (PL 446, São Paulo)</i></p>

O exposto por estes recortes e pelos fragmentos dos documentos, se complementa ao relatado pelos entrevistados que indicaram, a partir de suas perspectivas, os atores que atuaram/atua na construção das recentes políticas locais de inserção do espanhol em seus estados (RS e PB). Estes elementos se materializam nos recortes da subcategoria 24, conforme apresento a seguir:

Quadro 46: Recortes Subcategoria 24, Atores envolvidos

RECORTE	FONTE DE DADO
Figuras políticas	RS – E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E11, E13; PB – E14
Professores de ensino superior	RS – E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12; PB – E14
Professores da rede básica	RS – E1, E2, E3, E4, E5, E6, E9, E13; PB – E14
Professores da rede básica, mas com menor atuação que os demais grupos	RS – E7, E8;
Alunos universitários	RS – E1, E2, E3, E4, E5, E7, E8, E9, E10, E11, E12;
Alunos da rede básica	RS – E1, E4, E5, E7, E12, E13;
Sem envolvimento da Associação de Professores de Espanhol do estado	RS – E4, E5, E8, E9;
Forte envolvimento da Associação de Professores de Espanhol do estado	PB – E14

Fonte: a autora.

A partir destes recortes é possível vislumbrar a retomada de atores também já indicados nos textos legais, como os professores e as Associação de Professores. Em contrapartida, aqui aparecem informações novas e/ou mais detalhadas. O primeiro recorte, por exemplo, traz a atuação das figuras políticas. Vale destacar que, tanto no caso do RS, quanto da PB, ficou evidente a contribuição destas figuras para que as políticas locais fossem apresentadas, tramitadas, aprovadas e também fiscalizadas. Para ilustrar esta afirmação, retomo algumas falas dos entrevistados

FIGURAS POLÍTICAS

“[...] o papel da...da [nome de deputada estadual do Rio Grande do Sul] foi determinante. Ela deu todo apoio, a gente ia, ela indicava todos os caminhos. Os assessores dela, né...assessores muito presentes assim, sempre mantendo contato [...]” (E1 – Rio Grande do Sul)

“[...] E aí os atores políticos porque por eles a gente concretizou, né, o nosso objetivo. É...então, com esse apoio político, a gente teve a concretização daquilo que a gente queria em forma de uma de uma PEC e de uma inserção de uma...de um parágrafo, né na nossa Constituição, no artigo 209, esse seria o parágrafo terceiro, que é onde diz que o ensino do espanhol deve ser ofertado, né? [...]” (E3 – Rio Grande do Sul).

“[...] mas houve uma, digamos, uma articulação muito grande com alguns políticos, né? É...é então nós tivemos, nós temos uma deputada aqui, que é do PDT, que é bastante atuante do no...no quesito educação e está sempre elevando é...pautando questões da educação, né, na Assembleia legislativa. E essa deputada foi quem também é...digamos, tomou a causa para si e fez com que as coisas lá dentro andassem e, assim como ela, os assessores dela [...]” (E4 – Rio Grande do Sul)

“[...] e também levamos com uma proposta para o vereador [nome de vereador]. Levamos para o secretário, o prefeito [nome de prefeito], ele sancionou, ele viu que era importante a língua espanhola e que realmente era infantilizada no município para o ensino médio e aí começamos em várias cidades [...]” (E14 – Paraíba)

Os entrevistados, em seus diferentes 14 relatos, fazem alusão às diversas autoridades que percorrem a esfera legislativa, como vereadores(as), deputados(as), prefeitos(as) e governadores(as). Em todos os relatos, evidenciou-se que a articulação com estas figuras foi fundamental para a construção das políticas pautadas. A relevância na atuação destes sujeitos pode ser caracterizada pelo elucidado por Dias (2009, p. 14)

a participação de sujeitos e grupos não se realiza exclusivamente pelo interesse que possam possuir, mas, sobretudo, pelo conhecimento que detêm sobre determinada temática relacionada à política pública assim como às relações de poder com a institucionalidade. Articulam influências a partir do argumento em torno das ideias que defendem sobre a política e na política.

Ao estabelecer uma relação entre o exposto pelo autor e o ilustrado pelos participantes no que cerne à atuação das figuras políticas, vejo que, no caso do RS e da PB, os conhecimentos que tais figuras detêm sobre a política pública e suas relações de poder com a

institucionalidade, podem ter sido fatores que convergiram para que sua atuação fosse vista como relevante.

Outro ator presente nos recortes da subcategoria 23: os professores. No caso deste grupo, além dos entrevistados individualizarem os docentes em alguns subgrupos - os da instituição de ensino superior e os da rede básica - houve também momentos nos quais determinado subgrupo teve sua participação comparada com a atuação de outro(s), conforme exemplificado com as falas a seguir:

PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

“[...] Eu acho que mais assim que teve a linha de frente, assim que nos norteava, né, eram os professores universitários, né? [...]” (E7 – Rio Grande do Sul)

“[...] eu diria que o grupo da [nome de instituição de ensino superior do Rio Grande do Sul] é um grupo que promoveu é...essa...esse ir adiante, digamos assim. Os professores universitários como um todo, obviamente, né? É, mas também é que eu, eu estou na fronteira, né, entre universidade e educação básica assim, né? Porque eu sou professor de educação básica de uma universidade [...]” (E9 – Rio Grande do Sul)

PROFESSORES DA REDE BÁSICA

“[...] É, mas eu acho que uma pessoa muito importante, assim é a [nome de outra participante], que é uma professora da rede...é municipal de...é...ali da fronteira Uruguaiana. E ela, e ela tinha muito contato com o deputado [nome de deputado estadual]...não me lembro agora sobrenome dele [...]” (E1 – Rio Grande do Sul)”

“[...] É...esses professores das...da...da rede básica tiveram um papel de assim de disseminadores também [...]” (E3 – Rio Grande do Sul)

“[...] Então, tinha um grupo bem importante, teve uma professora do estado assim que foi fundamental e até no final, assim ela...ela levou os alunos [...]” (E3 – Rio Grande do Sul)

“[...] E é uma associação que é bem diferente. Porque no início das associações, era constituída majoritariamente professores de universidade. A nossa não, ela é formada por professor de educação básica [...] quem fez a lei, quem escreveu a lei fomos nós professores, né, sem nenhum apoio jurídico [...]” (E14 – Paraíba)

“[...] E aí a gente ia ver. Todo mundo lá, todo mundo com cara de professor mesmo, sofrido, dia de aula e faltava aula quem podia mandava lá uma carta, assinava um documento lá que dizia que era da associação e que tinha que ir [...]” (E14 – Paraíba, sobre a participação nas Assembleias)

PROFESSORES DA REDE BÁSICA, MAS COM MENOR ATUAÇÃO QUE OS DEMAIS GRUPOS

“[...] Então eu acho que da escola pública...poucos professores assim, né? Que eu lembre assim, ó...Do estado era eu, a [nome de outra professora] e a [nome de outra professora]...eu acho que umas três a mais, né, que participava assim...é...no sempre, né? [...]” (E7 – Rio Grande do Sul)

“[...] A grande ausência de todo esse processo, de fato, foram os professores...é das escolas da rede pública do estado, principalmente, né? É tanto é que nós nem sequer sabemos o número de professores da rede estadual [...]” (E8 – Rio Grande do Sul)

“[...] E na educação básica houve movimentação, sobretudo nas redes, né? Professores da educação básica postavam muito aquela foto com o “fica espanhol” ou faziam pequenas movimentações, mas também a gente tem que entender que o contexto do professor de educação básica tem outras exigências. Não ia, não iam

conseguir estar lá sempre. Não iam conseguir organizar documentos, porque a rotina da educação básica é muito diferente da...da universidade, né? Tem 230 milhões de alunos, você tem que dar conta de uma série de coisas da escola. Então assim, eu acho que eles se fizeram presentes na medida que eles puderam, mas sim se fizeram presentes também. Grande parte, não todos. Que tem professor da educação básica que até hoje não sabe que o espanhol está sendo tirado as escolas e não tem mais [...]” (E9 – Rio Grande do Sul)

Como ilustrado pela primeira fala de E9, ao relatar a atuação dos professores universitários, evidencia-se também sua reflexão sobre o lugar que ele mesmo ocupa. Este entrevistado é um docente do Colégio Aplicação e, assim como outro participante (E8) que também atua neste contexto, se sente mais vinculado ao ensino superior que ao ensino básico. Isso se deu em diversas etapas da entrevista e não somente neste momento de detalhamento da atuação dos atores na construção da política em seu estado.

Estes mesmos participantes, E8 e E9, nos fragmentos expostos no último quadro, descrevem a atuação dos professores da rede básica colocando-se como sujeitos que não pertencem a esta categoria e estabelecendo uma comparação entre este subgrupo e os demais. Além disso, especialmente no relato de E9, há a ilustração da diferença de rotina entre estes docentes e os universitários, configurando-se como uma espécie de “justificativa” para sustentar a comparação que ele mesmo estabelece entre a atuação dos subgrupos. Essas situações aqui explanadas ao mesmo tempo que indicam como os próprios atores entendem o seu pertencimento a determinada categoria, refletem as particularidades e as nuances que podem estar envolvidas na atuação (em menor ou maior medida) dos atores.

Além das figuras políticas e dos professores, os alunos também foram mencionados como atores que estiveram envolvidos na construção das políticas em questão. Aqui, novamente, houve a individualização em subgrupos: os alunos universitários e os da rede básica. Para exemplificar o papel destes atores, exponho as falas a continuação:

ALUNOS UNIVERSITÁRIOS

*“[...] a gente sempre teve nas ações **alunos da...do PIBID** da [nome de instituição de ensino superior federal do Rio Grande do Sul], transitando pela assembleia [...]” (E1 – Rio Grande do Sul)*

*“[...] **Com o apoio dos alunos, então Facebook, Instagram e Twitter**, então a gente fez toda essa campanha assim, de...de colocar os cardzinhos [...]” (E3 – Rio Grande do Sul)*

*“[...] nós tivemos assim, **uma aderência muito grande de alunos, né? De alunos da graduação, por exemplo, da [nome de instituição de ensino superior do Rio Grande do Sul], né, que foi em peso para a Assembleia legislativa reivindicar, no dia que em que se votava [...]” (E4 – Rio Grande do Sul)***

*“[...] a universidade, em primeiro lugar, a universidade **e em segundo lugar, talvez os estudantes universitários**, acho que seriam os grupos que mais movimentaram tudo isso. **O PIBID, né, o PIBID mesmo é...é o programa que meio que pôs em concreto a coisa do Fica espanhol como movimento em rede social.** Então, assim, se não fossem eles não...não teria surgido [...]” (E9 – Rio Grande do Sul)*

“[...] A Professora [nome de outra participante], não sei se tu conhece, ela é bem ativa no Fica Espanhol então ela foi minha professora no primeiro e no segundo semestre e através dela eu comecei a me inteirar sobre o que era o movimento porque ela nos incentivou muito para isso né. Nós somos estudantes e precisávamos despertar essa consciência de profissionais, nós vamos se formar e vamos dar aula disso, então é importante né. Então a minha atuação se deu basicamente através da [nome de outra participante], se eu não tivesse sido aluna dela talvez eu não teria tido conhecimento do movimento. Ela nos incentivou muito a participar dos plenários, as votações, grupo de Facebook...então ela por aí que foi minha atuação [...] A gente viu como a presença dos estudantes fez diferença né? Não só deixar na mão dos professores...pessoas que já estão mais instruídas, já trabalham a mais tempo, né, com a língua mas como isso era importante para o nosso futuro [...]” (E11 – Rio Grande do Sul)

ALUNOS DE REDE BÁSICA

“[...] Os próprios alunos, claro, a gente teve na...na...na audiência pública, alunos de ensino médio, não é que foram lá dar o seu depoimento [...]” (E1 – Rio Grande do Sul)

“[...] eu sempre apoiiei muitos movimentos, mas o espanhol foi novo porque eu nunca tinha apanhado ...apanhado...é apoiado um movimento linguístico, para mim era uma novidade esse. Cara, como que eu vou defender o Espanhol? E eu comecei a pensar, comecei a pensar em alguns trabalhos que a gente poderia fazer. E a professora [nome de outra participante] me fez um convite para ir na Assembleia, né? E fazer um discurso lá pela turma é, acho que era para ser, não me engano, responder pela escola, né? Fazer o discurso pela escola e eu fui selecionado. E aí eu fiquei tipo, cara, eu não consigo fazer isso, mas depois de um tempo foi. A gente foi conversando mais tranquilo e no fim rolou. Eu...eu fiz um discurso, se não me engano, foram uns 5 minutos [...]” (E13 – Rio Grande do Sul)

Todos os fragmentos correspondem às entrevistas realizadas com participantes do RS, já que o entrevistado da PB não indicou, em seu relato, a contribuição destes subgrupos para a política construída em sua região. Diante do exposto, é notável que os alunos apoiaram/apoiam o processo no RS atuando dentro e fora da esfera legislativa (como na participação nas Assembleias e nas redes sociais, por exemplo). Inclusive, esses próprios sujeitos (os alunos) acreditavam que deveriam atuar em prol das ações de construção da política pautada, como se evidencia nas falas de E11 e E13, que eram, respectivamente, estudantes do ensino superior e da rede básica. Além disso, também se registra nos fragmentos o incentivo por parte dos professores para que os alunos atuassem.

As Associações de Professores de Espanhol correspondem ao último ator identificado nas entrevistas. Desde a perspectiva dos entrevistados do RS e da PB, a contribuição deste coletivo foi bastante diferente nos dois estados. No caso do RS, por exemplo, os entrevistados sinalizaram que a Associação não se envolveu ou não teve um papel tão ativo:

SEM ENVOLVIMENTO DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL DO ESTADO

“[...] A ideia inicial, então, se eu não me engano, era essa. Era organizarmos um grupo para a gente começar a fazer reivindicações em nível de estado e...e começar a pensar...é...no movimento mesmo, na organização de um movimento. Porque o que que acontece em nível estadual? Nós não temos uma associação que nos represente [...]” (E4 – Rio Grande do Sul)

“[...] Então eu acho que o movimento começou assim, naquele dia da luta do Fica espanhol, né do PIBID que a gente começou e a gente começou a articular. Foi uma união. A nossa associação aqui no Rio Grande do Sul não era forte. Agora a gente está tentando fazê-la forte [...]” (E5 – Rio Grande do Sul)

“[...] a própria associação de professores de espanhol, ela não se envolveu nesse...nesse momento [...]” (E8 – Rio Grande do Sul)

“[...] É aqui no estado, nós tivemos um longo período de...de lacunas, né? Onde a associação não respondia, não fez parte do movimento lá no início, não apoiava, não se colocava por n motivos e dificuldades. Também não quero buscar culpados, mas não se colocava. É...agora a gente tem uma associação que está tentando se colocar nesses lugares, né? [...]” (E9 – Rio Grande do Sul)

Já no caso da PB, diante das evidências apontadas pelo participante, a atuação deste coletivo foi de grande importância e configurou-se como um dos atores protagonistas da construção da política naquele local:

FORTE ENVOLVIMENTO DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL DO ESTADO

“[...] Por vários momentos, a associação, ela vem é ser a praticamente abandonada e retoma em 2017. E aí surge essa situação do movimento Fica Espanhol Brasil, que em 2018, com a reforma do ensino médio, né surgindo lá a...a mudança da reforma do ensino médio, a língua espanhola na Paraíba, ela perde o prestígio que nunca teve, mas existia a segurança da lei 11.161. Então, em 2017 para 2018 começam movimentos municipais, né, de: “o que vamos fazer com a reforma do ensino médio”? E aí, ao mesmo passo que surge o movimento Fica espanhol no Brasil, mas no Rio Grande do Sul, surge um movimento de luta da língua espanhola pela associação pela APEEPB. Então, nós não temos um movimento Fica espanhol Paraíba, diferente de outros estados. Amazonas, é...Pernambuco que existe esse movimento Fica espanhol e diz o nome do seu estado, nós não temos. O que é que nós fizemos? Houve a reativação da associação pelo por...por alguns professores da universidade que necessitavam reunir forças depois da...da saída da lei 111.61 e aí começamos a fazer movimentos municipais, cada um na sua região, até que é surgiu o convite para eu fazer parte, né? Eu já era sócio da associação, já lutava sozinho na associação, já sabia do movimento Fica espanhol no Brasil [...]” (E14 – Paraíba)

“[...] É como eu disse a você, na mesma época do Movimento Fica Espanhol, nós estávamos surgindo, então nós não tínhamos o diálogo. Nós tínhamos a admiração, né? Nós não tínhamos contato. [...]a lei ela surgiu da ideia de um grande professor aqui que é meu vice-presidente é [nome de docente] ele viu que que com as ações políticas poderíamos ter a língua espanhola. Ele se reúne com alguns professores. Ele se reuniu [nome de docente] que é meu vice-presidente, ele se reúne com [nome de docente] e outros professores da universidade e começam a rabiscar um documento. Eu não faço parte do processo dessa...desse documento [...]” (E14 – Paraíba)

“[...] A associação também foi responsável por...por escrever, né, a BNCC do estado, que foi lançado aí faz uns 20 dias, 20 a 30 dias no máximo. Então nós...nós participamos, a Associação ela participa de tudo o que é do interesse da língua espanhola, nós criamos as leis, nós buscamos é...o respeito do professor, porque também nós o defendemos de forma, jurídica aos professores [...]” (E14 – Paraíba)

“[...] Eu ia na universidade, eu chamava José, chamava Maria, ligava para alguém: “se associe, você precisa você...você é um cara que precisa desse emprego”. “Se não amanhã eu não tenho”. “Não tem mesmo. Amanhã não vai ter não, você vai ficar desempregado, vai acabar”. Então a gente começou a fazer um conglomerado de professores e conseguimos fazer as reuniões na Câmara municipal, na Câmara Estadual, né? Fazendo reuniões, o deputado fazendo a apresentação da língua espanhola e a gente lotava aquilo. Em ano pré político, era o que ele queria, né? E aí conseguimos levar para a sanção [...]” (E14 – Paraíba)

“[...] Votaram, pela primeira vez na história, derrubaram um veto do governador [nome de governador] na Paraíba. Pela primeira vez. Quem derrubou? A Associação. Quando ele soube, não tinha mais o que fazer, mas ele sabia que agora a Associação de professores, era uma associação forte [...]” (E14 – Paraíba)

Como destacado nas falas, E14 retrata a importante atuação da Associação de Professores de Espanhol na construção da recente política local de inserção de espanhol na PB e indica algumas das ações colocadas em prática por este coletivo, como: a articulação com figuras políticas, a redação de documentos (inclusive, de documentos legais/oficiais), a participação nas atividades atreladas ao processo legislativo, a tentativa de engajamento de outros atores. Ademais, o participante também sinaliza que, neste momento de construção da política local referente à esta unidade federativa, não havia um contato estabelecido com o movimento Fica Espanhol, do qual hoje o próprio participante é representante.

Na conjuntura aqui explanada, foi possível vislumbrar a atuação de diferentes atores na construção das recentes políticas locais de inserção de espanhol nos estados nos quais se situam. Ademais deste prisma evidenciado pelos textos legais e pelas entrevistas, os questionários também me oportunizaram conhecer como os atores têm se organizado, em outras unidades federativas, como representantes do movimento Fica Espanhol nos locais aos quais se circunscrevem (SP, RJ e RR) e dar indícios da atuação deste coletivo em outras regiões do país. Tais elementos podem ser visualizados a partir dos recortes presentes na subcategoria 31:

Quadro 47: Recortes Subcategoria 31 – Organização das representações do movimento Fica Espanhol

RECORTE	FONTE DE DADO
Com três representações designadas pela Associação de Professores de espanhol do estado	<i>SP – P1</i>
Com duas representações que não são filiadas à Associação de Professores de espanhol do estado	<i>RR – P3</i>
Não há organização específica no estado. A participação se dá com o movimento Nacional	<i>RJ – P2</i>

Fonte: a autora.

Deste modo, novamente é possível identificar, pelo viés dos participantes, o envolvimento ou não das Associações de Professores de Espanhol, dependendo da região: em SP os atores que representam o movimento Fica Espanhol foram designados pela própria associação já, em RR, tais representações não estão filiadas a este tipo de coletivo. No RJ parece não haver uma organização específica do movimento Fica Espanhol, sendo a participação deste estado neste coletivo efetivada por meio do movimento Nacional. Estas informações indicam que a organização e atuação do movimento Fica Espanhol não se dá de forma padrão em todos os locais nos quais atua e que pode, em alguns casos, vincular-se e

somar-se a outros coletivos já atuantes nesta conjuntura, como as Associações de Professores, por exemplo.

Além do (re)conhecimento dos atores também pude, a partir dos dados coletados/gerados na pesquisa, conceber as ações que percorrem a construção das políticas analisadas, principalmente as que se relacionam à sua redação e tramitação como textos legais. Discorro sobre este assunto no subtópico a seguir.

7.2.2 O processo de produção e tramitação das políticas como textos legais

Todas as políticas analisadas nesta investigação têm um ponto em comum: são representadas por textos legais, seja como leis ou proposições (PEC ou PL). De acordo com Bowe et al (1992), os textos políticos resultam das disputas e acordos entre os grupos que atuam nos vários cenários nos quais os textos são produzidos. Diante da observação dos dados gerados/coletados nesta investigação, foi possível constatar que a produção de tais textos é resultado de uma série de ações articuladas pelos grupos e que envolvem diferentes etapas, como, por exemplo, a redação, a tramitação e a disseminação.

Dessa forma, nesta subseção, resgato, diante das evidências observadas no *corpus* deste estudo, as ações que envolvem o processo de redação e tramitação⁵¹ das políticas como textos legais. Esse resgate foi proporcionado, especialmente, a partir dos dados gerados pelas entrevistas e pelos questionários. As primeiras me permitiram, a partir dos recortes da subcategoria 23, vislumbrar as ações desempenhadas pelos atores correspondentes à produção textual das políticas no RS e na PB. Já os questionários me propiciaram, pelos recortes da subcategoria 33, avistar as ações que estão (ou não) sendo realizadas em prol da construção das recentes políticas locais de inserção de espanhol nos estados aos quais os participantes se circunscrevem: SP, RJ e RR.

Para elencar e discutir as ações mencionadas, primeiramente apresento os recortes da primeira subcategoria apontada e, em seguida, as ilustro com exemplos de falas das entrevistas.

⁵¹As ações atreladas à disseminação de tais textos serão comentadas em “*A produção textual em esferas que ultrapassam a esfera legislativa*”, também abordada aqui no Contexto de Produção de Texto.

Quadro 48: Recortes Subcategoria 23 (parcial), Ações desenvolvidas pelo entrevistado e/ou pelos demais atores

RECORTE	FONTE DE DADO
Revisão do histórico legislativo do ensino de língua espanhola no contexto nacional/regional	RS – E6, E10; PB – E14
Criação de grupo no <i>whatsapp</i> com outros envolvidos nas ações	RS – E1, E3, E5, E9, E11; PB – E14
Atuação em grupos de trabalho	RS – E5, E6; PB – E14
Contato com figuras políticas	RS – E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E11; PB – E14
Participação nas Assembleias	RS – E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13; PB – E14
Solicitações de moções de apoio ou apresentação de proposições legislativas ou aprovação de legislações em âmbito municipal	RS – E1, E2, E3, E6, E8; PB – E14
Compartilhamento de ideias para a organização de políticas, com foco no ensino de espanhol, com outras regiões do país	RS – E5, E8; PB – E14

Fonte: a autora.

Primeiramente, no que tange aos recortes oriundos das entrevistas, o primeiro deles registra como uma das ações atreladas ao caminho percorrido pelas políticas locais de inserção de espanhol, tanto do RS, quanto da PB, a retomada histórica e legislativa do cenário existente. Esta ação converge com um dos fatores já mencionados no Contexto de Influência: a necessidade de observar e de se considerar a historicidade das políticas antes do surgimento de uma nova política. O fato dos participantes terem mencionado a realização desta atividade, reafirma que existe uma relação de influência entre as políticas implementadas anteriormente e as que foram ou estão sendo (re)criadas.

Nos dois recortes seguintes é possível avistar práticas organizacionais que podem auxiliar na construção das políticas diante da atuação dos atores: como delimitações de grupos de trabalho e criações de grupos de *whatsapp*, por exemplo. Diante das falas das entrevistas exemplificadas a seguir, é possível avistar que esta última ação também pode, inclusive, viabilizar o contato entre os atores para a discussão sobre como tem se dado a chegada de tais políticas no Contexto da Prática.

criação de grupo no whatsapp com outros envolvidos nas ações

“[...] As vezes tem postagem: “ah, aí nos estados de vocês, nos estados que já foram...já tiveram a PEC aprovada, vocês estão cuidando se as escolas estão cumprindo? [...]” (E10 – Rio Grande do Sul)

“[...] a gente tem o grupo do Fica Espanhol Geral no WhatsApp, então quando ela diz vamos pressionar esse deputado, já até conhecia ele, o [nome de deputado], né? [...]” (E11 – Rio Grande do Sul)

O quarto recorte traz, entre as ações realizadas, um elemento que já foi previamente abordado no subtópico anterior no qual tratei sobre os atores vinculados às políticas: o “contato com as figuras políticas”. A partir do ponto de vista dos entrevistados, esta ação foi bastante relevante para o desenvolvimento das políticas em seus estados, tanto no RS, quanto na PB. A modo de ilustração, apresento alguns dos fragmentos nos quais essa situação foi abordada:

CONTATO COM AS FIGURAS POLÍTICAS

“[...] entendo que essa união, independente do nome que ela tenha, ela foi essencial para, dentro do âmbito político e aí ao longo de 1 ano e meio de muitas ações políticas dentro Assembleia legislativa a...a gente conseguiu criar a lei, né, a emenda constitucional 74 que tem o mesmo texto da LDB de 96, né, é...então um texto que propõe que se ofereça ensino de língua espanhola, obrigatoriamente ensino de língua espanhola no ensino fundamental e médio das escolas públicas [...]” (E2 – Rio Grande do Sul)

“[...] Ah, e o bacana é que junto com os alunos, a gente fez uma super campanha batendo de porta em porta dos deputados, então a gente às vezes ia para lá e se não tinha reunião, a gente ia de manhã e tinha votação de tarde, de manhã, a gente ia, e se dividia: um professor e dois, três alunos. E a gente ia com os folhetos explicativos do que que era os objetivos do movimento e tentava falar ou com o deputado ou com o seu assessor [...]” (E3 – Rio Grande do Sul).

“[...] a gente ia de manhã para Assembleia Legislativa, a gente planteava todo o prédio passando por cada gabinete, então, nós nos dividíamos em grupos de 6/7 pessoas, fazendo um arrastão a gente chamava, né? Toda terça-feira. É...e às vezes quando ia para a plenário, não tinha quórum, é...aconteciam 500 coisas, né? Mas nós nunca nos desgastamos, então basicamente assim a gente fazia isso. E tem uma coisa que é certa, político não gosta de...das pessoas, né? Então, a pior coisa que que existe para eles é ter gente batendo na porta dele. Isso aí...é...isso aí eu aprendi e perfeitamente. Então chega uma hora que...que eles nos enxergavam e fugiam, sabe assim? E era literal isso assim. Não, não tinha como. Então, é...essa abordagem direta com cada deputado estadual, ela funcionou muito [...]” (E8 – Rio Grande do Sul)

“[...] das ações presenciais, né, de contato político que nós...é isso que funciona aqui na Paraíba. E uma prerrogativa que entendemos é quando funciona a política em um lugar, é igual. Política é igual, muda o estado [...]” (E14 – Paraíba)

Como se ressalta nos fragmentos, “o contato com figuras políticas” se deu a partir da procura por estes atores com o intuito de tentar engajá-los aos propósitos dos grupos de interesse que os buscavam. Em alguns fragmentos se salienta, inclusive, que tal procura era persistente: “toda terça-feira”, “de porta em porta”. Ademais, se observa que não era somente um determinado grupo que realizava esta articulação, já que, nas falas, tanto os docentes quanto os alunos foram mencionados como sujeitos que tentaram se articular com as figuras em questão.

O terceiro recorte abrange a “participação nas Assembleias” como outra ação efetivada pelos atores. É nas Assembleias que as proposições legislativas são apresentadas, discutidas e votadas. Diante do olhar dos entrevistados, a participação e a presença nas

Assembleias foi essencial para que as políticas, representadas pelos textos legais que estavam sendo tramitados, fossem aprovadas, conforme elucidado com as falas a seguir:

PARTICIPAÇÃO NAS ASSEMBLEIAS

“[...] a gente ia todo mundo com os alunos, deixava aula de aula, deixava tudo que tinha e ia para Assembleia. E às vezes a gente chegava lá e tinha duas horas de expediente de homenagem a não sei quem. Ai, quando chegava na hora de votar, se tinha uma pauta que era mais assim, de interesse do governo antes da nossa, os deputados que apoiavam o governo de então derrubavam o quórum, iam embora na...na porta da nossa votação e acabava a sessão. Então, várias vezes aconteceu isso, várias vezes a gente foi de manhã para a reunião de...como é que chama dos líderes de bancada? Porque ali que eles definiram a pauta, então a gente estava lá para pressionar [...]” (E3 – Rio Grande do Sul)

“[...] Nós íamos toda terça-feira na Assembleia legislativa, de manhã se reuniam as comissões. A gente ia lá e sabia: “Há vai estar na comissão de educação”. Nós íamos lá, assistimos a reunião e muitas, muitas vezes a gente, chegava lá e não tinha quórum. Ou seja, os deputados não iam para essa Assembleia e a reunião não...não acontecia [...]” (E5 – Rio Grande do Sul)

“[...] Eu disse: “olha, gente, amanhã vai ter a votação. É bastante importante. Eu expliquei toda a situação para eles e eu tinha toda a manhã, toda manhã eu tinha aula com ele. E aí eu disse: “amanhã eu não vou vir, eu vou deixar, eu vou deixar um material, né? E eu não vou vir”. Assim, expliquei todas e aí um aluno disse assim: “profa., e se a gente quiser ir contigo?” Eu disse assim: “vocês topariam ir comigo?” Ele: “sim. A gente quer ter espanhol, a gente quer aprender. E a Senhora sabe que a gente não tem condições de pagar um cursinho”. E eu disse assim: “olha, eu vou falar com o pessoal lá da...é lá da...Primeiro, vou falar com a nossa diretora ver se ela libera, né? E depois eu vou falar com o pessoal lá da assembleia, ver se teria condições. Ai eu falei com a professora [nome de outra participante], e ela: “Não, claro, vai ser maravilhoso”. E foi que a minha diretora achou também fantástico e...e aí pagou a lotação para eles vir, a gente alugou ônibus e a escola pagou. E eles vieram, contribuíram muito, falaram, né? [...]” (E7 – Rio Grande do Sul)

“[...] Teve momentos que veio o pessoal do interior também, pegava o ônibus, vinha, mas claro que né a gente está falando de um país tão grande, de um estado, não é que imagina? Viajar 6 horas para estar aqui às 8:30 [...]” (E8 – Rio Grande do Sul)

“[...] Então a gente começou a fazer um conglomerado de professores e conseguimos fazer as reuniões na Câmara municipal, na Câmara Estadual, né? Fazendo reuniões, o deputado fazendo a apresentação da língua espanhola e a gente lotava aquilo. Em ano pré político, era o que ele queria, né? E aí conseguimos levar para a sanção [...]” (E14 – Paraíba)

Pelos fragmentos apresentados, nota-se que havia um esforço e uma mobilização em manter presença nas atividades realizadas na Assembleia Legislativa (reuniões, votações, apresentações) como uma forma de pressionar as figuras políticas que, ali naquele contexto, tinham o poder de aprovar ou não a política. Também é possível visualizar que esta presença foi possível diante dos esforços vivenciados pelos atores que mantinham a frequência de ida até este local, engajavam outros atores para que fossem também, trocavam aulas ou preparavam atividades para poder estar presentes, levavam seus alunos, se deslocavam de outras cidades e não se desmotivavam caso houvesse uma mudança na pauta da reunião (como aconteceu diversas vezes, de acordo com os relatos dos entrevistados).

O quarto e o quinto recortes tratam sobre a mobilização no âmbito municipal que também, pelo viés dos entrevistados, contribuiu para a construção das recentes políticas locais

de inserção de espanhol no âmbito estadual. Tanto no Rio Grande do Sul, quanto na Paraíba, foram mobilizadas ações que tinham como foco obter o apoio dos municípios. Conforme exponho nas falas seguintes, no caso do RS, uma das principais iniciativas neste cenário foi a solicitação de moções de apoio. Já na PB, houve uma mobilização para aprovação de legislações no âmbito municipal.

SOLICITAÇÕES DE MOÇÕES DE APOIO OU APRESENTAÇÃO DE PROPOSIÇÕES LEGISLATIVAS
OU APROVAÇÃO DE LEGISLAÇÕES EM ÂMBITO MUNICIPAL

“[...] E a gente foi fazendo a...acho que em cada a cidade que a gente tinha o contato ou se alguém tinha contato com algum político, ia fazendo uma mobilização para que naquela cidade também se fizesse uma proposta semelhante à nossa. Então, no final a gente tinha um mapa assim, do levantamento, onde a gente tinha conseguido já ou...ou uma proposta de uma lei municipal ou um apoio. Então foi, foi bem bacana assim. Então tem vários municípios que hoje estão ofertando espanhol em função disso assim. [...]” (E3 – Rio Grande do Sul)

*“[...] então eu comecei a fazer alguns movimentos aqui. **Eu consegui a moção** de Uruguaiana, né? **Consegui a moção** da Barra do Quaraí [...]” (E6 – Rio Grande do Sul)*

*“[...] e por outro lado, **essa pressão que tinha do interior, né mandando moções de apoio que foi bem importante.** E foi tão legal porque, de repente assim, uma pessoa é...lá de uma cidade pequenininha, assim diz ai: “eu vou lá na Assembleia Legislativa para pedir uma moção” e era uma ação individual e ela conseguia e mandava para nós. Então não era um grupo, muitas vezes, era simplesmente um professor [...]” (E8 – Rio Grande do Sul)*

*“[...] Foi tendo pessoas que queriam ser adeptas ao movimento e levavam para a Câmara de Vereadores e, **a partir daí, iam se aprovando moções** e a nossa ideia era ter um grande mapa do Rio Grande do Sul com todas as moções aprovadas para dizer: “olha, estamos ganhando espaço, quem se interessa por política vai ter que ouvir a nossa voz”, né? [...]” (E9 – Rio Grande do Sul)*

*“[...] E aí conseguimos, né, com a lei de Areial, de 2017, **a lei de Areial foi fundamental, foi fundamentada na cidade de Arial, uma cidade que tem 15.000 habitantes, e ela abriu prerrogativas jurídicas e também para que a gente pudesse ter a lei estadual e futuramente outros municípios** [...]” (E14 – Paraíba)*

A modo de ilustração, trago a Moção de Apoio assinada pela Câmara Municipal de Gravataí (RS):

Figura 9: Moção de Apoio assinada pela Câmara Municipal de Gravataí (RS)



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
CÂMARA MUNICIPAL DE GRAVATAÍ
 AV. DOUTOR JOSÉ LOUREIRO DA SILVA, 2597 - CEP 94010-001 FONE: (51) 3484-8800 FAX: (51) 3484-8840

Moção 97/2018

A Vereadora Rosane Bordignon integrante da Bancada do PDT com assento nesta Casa Legislativa vem apresentar para deliberação plenária, a seguinte MOÇÃO:

MOÇÃO DE APOIO AO MOVIMENTO #FICAESPANHOL

A Vereadora Rosane Bordignon integrante da Bancada do PDT com assento nesta Casa Legislativa vem solicitar que, após ouvido o Plenário desta Casa, seja encaminhada a seguinte Moção à Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, em apoio ao movimento #ficaespanhol e à Proposta de Emenda à Constituição Estadual nº 270/2018, apresentada pela Deputada Juliana Brizola e outros parlamentares signatários, com a finalidade de tornar obrigatório o ensino da Língua Espanhola, como matrícula facultativa nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental e Médio.

CMV de Gravataí-RS, 17 de Julho de 2018

VEREADORA ROSANE BORDIGNON

JUSTIFICATIVA:

O movimento #ficaespanhol surgiu e adquiriu força a partir da revogação da Lei nº 11.161 de 2005, que previa a oferta obrigatória de língua espanhola nas escolas de todo o país com matrícula facultativa para os alunos, fazendo com que muitas escolas atrasassem o espanhol da grade curricular, bem como com a aprovação da Lei Federal nº 13.415 de 2015 que alterou a oferta das línguas estrangeiras nas escolas, acabando com a possibilidade de um ensino plural de línguas e com o direito de escolha por parte da comunidade escolar, impondo às escolas de ensino médio e ensino fundamental apenas o ensino obrigatório da língua inglesa.

Considerando que o Brasil faz fronteira com sete países cuja língua oficial é o espanhol, e o Rio Grande do Sul com 27 cidades que fazem fronteira com o Uruguai e Argentina, o conhecimento da língua espanhola é fundamental, e não só por questões políticas e econômicas em relação aos seus países vizinhos, mas pela própria identidade gaúcha, que historicamente é influenciada por estes no que concerne as tradições, linguagens e comportamentos.



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
CÂMARA MUNICIPAL DE GRAVATAÍ
 AV. DOUTOR JOSÉ LOUREIRO DA SILVA, 2597 - CEP 94010-001 FONE: (51) 3484-8800 FAX: (51) 3484-8840

Além disso, no campo educacional e cultural, o aprendizado da língua se revela extremamente importante, uma vez que é a segunda língua mundial mais falada e a língua oficial no Mercosul, sendo importante veículo de comunicação, especialmente no comércio, na economia e na cultura, estando presente também na música e na dança. O aprendizado da língua espanhola significa também uma oportunidade de crescimento profissional.

Não se pode permitir este retrocesso no campo da educação, uma vez que, a partir da Lei nº 11.161 de 2005, agora revogada, houve um intenso investimento governamental na criação de novas licenciaturas de língua espanhola, e, no Rio Grande do Sul, a criação de universidades com curso de Letras/Espanhol, como o exemplo da Unipampa e da Universidade Federal da Fronteira Sul, ambas na região da fronteira. Também os Institutos Federais ampliaram consideravelmente a oferta da Língua Espanhola nos currículos, criando centenas de novas vagas para professores de espanhol, agora ameaçadas por uma drástica redução.

Somente no Magistério Estadual do Rio Grande do Sul, esta lei afeta a atividade docente de cerca de 1.520 (mil quinhentos e vinte) professores de espanhol que investiram na sua formação e agora veem reduzidas suas oportunidades no mercado de trabalho.

Por todos os motivos expostos, o movimento #ficaespanhol vem buscando maior apoio, visando o fortalecimento e à aprovação da proposta de Emenda à Constituição Estadual nº 270/2018, na esperança de que esta aclamação seja atendida.

VEREADORA ROSANE BORDIGNON

Este documento é digitalmente assinado e autenticado. Para confirmar a autenticidade e verificar se assinaturas, acesse: <https://rs-gravatai-camara.ad.sistemalegislativo.com.br/api/documento-para-impressao/257754-8>



Este documento é digitalmente assinado e autenticado. Para confirmar a autenticidade e verificar se assinaturas, acesse: <https://rs-gravatai-camara.ad.sistemalegislativo.com.br/api/documento-para-impressao/257754-8>

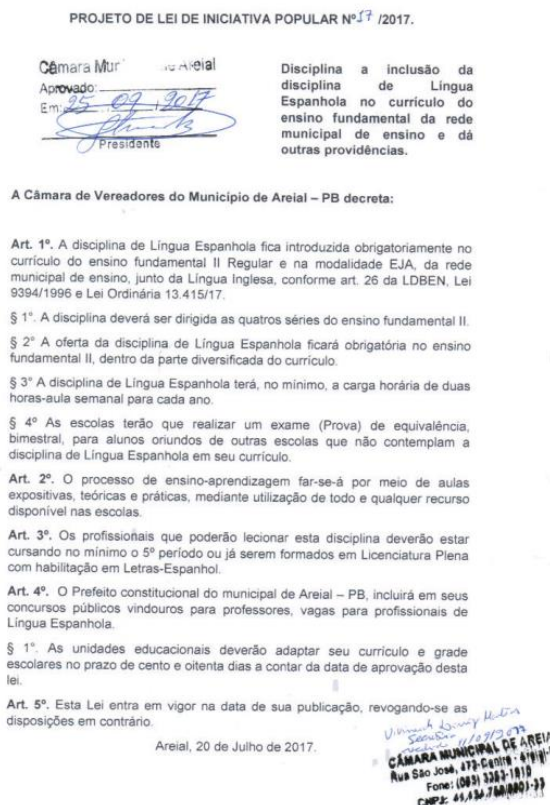


Fonte: <<https://rs-gravatai-camara.ad.sistemalegislativo.com.br/api/documento-para-impressao/257754-8>>.

Acesso em: 10 out. 2022.

Aproveito para disponibilizar também um exemplo de lei municipal promulgada no município de Areial (PB), conforme relatado pelo entrevistado:

Figura 10: Lei municipal promulgada no município de Areial (PB)



Fonte: <<http://areial.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2017/09/PROJETO-JAIR.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2022.

O sexto e último recorte diz respeito ao “compartilhamento de ideias com outras regiões do país”. Tanto no RS, quanto na PB, os entrevistados relataram que compartilham suas experiências em relação ao processo de construção das normativas em seus estados com outras regiões que têm interesse em construir leis estaduais em suas localidades:

COMPARTILHAMENTO DE IDEIAS PARA A ORGANIZAÇÃO DE POLÍTICAS, COM FOCO NO ENSINO DE ESPANHOL, COM OUTRAS REGIÕES DO PAÍS

“[...] isso também fez com que a gente se unisse de alguma forma...é com outros, com outras regiões, para compartilhar nossa experiência. É, eu lembro que já em 2018 eu acabei indo para Santa Catarina com a Associação de professores de lá e...é...eles basicamente usaram todo o nosso material, a gente só adaptou para...para Santa Catarina. Então as ideias foram compartilhadas. É...e...e assim...e assim a gente foi se meio se dando corda, né, se pilhando para...para que a coisa continuasse, né? [...]” (E8 – Rio Grande do Sul)

“[...] Por exemplo o...a gente cansava de...eu administro a página do Facebook. Eu cansei de receber perguntas de outros estados: “Ah, como é que a gente faz? Porque não sei o que”. “Mas o que vocês fizeram?” Então eu acho que o movimento quando iniciou aqui ajudou a acordar as pessoas [...]” (E5 – Rio Grande do Sul)

“[...] Então essas foram algumas contribuições, tirando, reuniões que a gente participou com deputado, governadores, enfim, que a gente tenta de outros estados para ajudar. Hoje estamos mais calmos, porque não

depende mais da gente, depende de outros estados. [...] Nós não ficamos só na Paraíba, nós sempre tentamos atingir outros estados [...] (E14 – Paraíba)

Vejo aqui uma situação que, mais uma vez, reafirma a relação de influência entre as políticas já existentes e as que foram e estão sendo (re)criadas. Este fator também me incita a retomar o conceito de “recontextualização” e de “reinterpretação” abordados na subseção 7.1.2.2. Naquele momento, mencionei que as políticas internacionais podem ser recontextualizadas e reinterpretadas para as políticas locais e defendi que, essa recontextualização e reinterpretação oriunda da interação global/local, também possa se concretizar a partir da interação local/local (aqui entendendo o “local” como regiões diferentes, mas que pertencem a um mesmo contexto “micro”, no caso, os diferentes estados do Brasil). De acordo com Dias (2009, p. 64)

No processo de recontextualização, textos, assinados pela esfera oficial, ou não, produzidos e difundidos em diversos contextos, são fragmentados e recriados em processos contínuos. Nesses processos contínuos são alterados os sentidos e significados atribuídos pelos diferentes sujeitos que atuam nos contextos de sua produção e significação, em vários tempos e espaços. Como esses textos alteram suas marcas iniciais ao incorporarem novos sentidos e significados, tornam-se híbridos.

A materialização da recontextualização e reinterpretação que exponho neste subtópico, poderá ser visualizada no subtópico seguinte a partir do detalhamento da composição das políticas como textos legais. Ao expor os elementos que compõem estes textos, pude vislumbrar aspectos que se repetem entre eles, assim como aspectos que foram alterados, evidenciando que o caráter híbrido sinalizado por Dias também se faz presente nos textos observados neste trabalho. Desta forma, corroboro com Lopes (2005, p. 56) ao elucidar que “[...] quando Ball incorpora à recontextualização o entendimento da cultura pelo hibridismo, busca entender as nuances e variações locais das políticas educacionais. [...] É a partir da idéia de uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas, que o hibridismo se configura”.

Além de todas essas iniciativas resgatadas pelos dados gerados a partir da análise das entrevistas, também foi possível, diante da categorização dos recortes dos questionários, vislumbrar as ações realizadas nos contextos dos respondentes desta fonte de dados: SP, RJ e RR.

Quadro 49: Recortes Subcategoria 33 (parcial), Ações desenvolvidas pelo participante e/ou pelos demais atores

RECORTE	FONTE DE DADO
Realização das articulações necessárias	<i>RR – P3</i>
Reuniões mensais com deputados e assessores	<i>SP – P1</i>
Participação em reuniões	<i>RR – P3</i>
Não há ações específicas desempenhadas no estado	<i>RJ – P2</i>
Atuação nos GT's do movimento	<i>SP – P1</i>
Participação nas reuniões do Movimento	<i>SP – P1, RR – P3</i>

Fonte: a autora.

O fato de P2 sinalizar a inexistência de ações no RJ se articula ao já mencionado anteriormente por este participante ao elucidar que, nesta região, não há uma organização/atuação específica do movimento Fica Espanhol e que ela se dá de forma conjunta ao efetivado pelo movimento nacional. Desta forma, com exceção desta resposta, as demais (de RR e SP), reafirmam, de forma bem sintética, as ações já exemplificadas pelos entrevistados.

Até agora neste Contexto, abordei os atores que atuam/atuarão na construção das recentes políticas locais de inserção de espanhol e as ações realizadas por eles. Por meio do *corpus* desta investigação, também foi possível avistar elementos que se relacionam a este Contexto e que retratam a composição das políticas como textos legais, ou seja, registram as estruturas destes textos e apresentam os aspectos que os constroem como proposições legislativas ou leis já promulgadas. Na subseção seguinte evidencio esta associação.

7.2.3 A composição das políticas como textos legais

Segundo Bowe, Ball e Gold (1992, p. 22, tradução nossa)

Os autores de textos políticos não podem controlar os sentidos de seus textos. Parte dos textos será rejeitada, excluída, ignorada, deliberadamente mal-entendida, respostas podem ser levianas, etc. Diferentes interpretações estarão em competição, relacionadas a diferentes interesses.

Diante desta conjuntura, se destaca, conforme poderá ser exemplificado na subseção 7.3 desta tese, que no Contexto da Prática as políticas poderão ser (re)interpretadas de acordo com a visão e os interesses dos atores que se vinculam à sua implementação. Para evitar que essas (re)interpretações aconteçam de forma profunda, se faz necessário atentar-se para a produção textual dos textos que representam as políticas, especialmente para as determinações que ali são defendidas.

Dessa forma, diante dos dados coletados/gerados em meu trabalho, observo nesta subseção os elementos determinativos que constituem as políticas como textos legais, assim como as possíveis mudanças em relação a esta constituição que podem ser efetivadas durante o processo de sua tramitação. Essa observação se executou integralmente a partir de dados dos documentos legislativos e não de outras fontes. Além disso, todos os pontos que aqui serão discutidos correspondem a recortes das subcategorias que compreendem uma única macro categoria, a 1, intitulada como “Caracterização dos textos legais: determinações”.

Esta dinâmica se deu em razão de, como já detalhado anteriormente no capítulo 6, os textos das políticas analisadas nesta investigação manterem as características estruturais dos gêneros textuais aos quais correspondem: proposições legislativas ou leis, sendo que as primeiras que se compõem, principalmente, de duas partes: as determinações e a justificativa. E, as segundas, das determinações. A justificativa apresenta os argumentos que sustentam a aprovação da normativa e que servem de base para ela e já foram abordadas nas seções e subseções deste capítulo interpretativo/analítico. As determinações trazem elementos que indicam aquilo que se pretende cumprir no contexto em que a política será implementada. Estes elementos podem sofrer alterações entre a proposição inicialmente apresentada e a normativa realmente aprovada. Ambos aspectos, os elementos determinativos e as possíveis alterações oriundas do processo de tramitação, serão observados aqui neste subtópico nos parágrafos seguintes.

Sob a perspectiva de Dias (2009, p. 60-61), os textos que retratam as políticas,

Por serem textos que precisam de legitimação no processo de negociação e conflito entre diferentes grupos e sujeitos, muitas vezes são marcados por ambivalências, resultado dos embates de posição que marcam esse processo. Caracterizam-se também como textos datados e marcados pelo espaço de sua produção.

No caso dos textos legais observados nesta pesquisa, pude verificar diversos elementos que indicam aquilo que se pretende alcançar com a política no Contexto da Prática e que também dão indícios da negociação e do conflito entre os diferentes grupos que atravessam este processo de produção textual. Como demonstro a seguir, todos estes textos têm como foco a garantia do ensino de espanhol nos estados nos quais se circunscrevem e sinalizam os pontos que serão englobados pela política para que, no contexto ideal, o objetivo se concretize. Essa sinalização se dará em diferentes níveis de especificidade e a partir de distintas escolhas léxicas. Na subcategoria [1], por exemplo, os recortes englobam os aspectos que se relacionam ao caráter e ao contexto de oferta da língua espanhola, sendo eles:

Quadro 50: Recortes Subcategoria 1, Caráter e contexto de oferta da língua espanhola

RECORTE	FONTE DE DADO
Disciplina obrigatória na grade curricular do Ensino Médio da rede regular de Ensino	<i>CE – PL540</i>
Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol. A oferta da Língua Espanhola ficará facultativa no ensino fundamental, dentro da parte diversificada do currículo. Será obrigatória nas unidades de ensino em que houver profissionais habilitados a lecioná-la	<i>MG - PL1064</i>
Disciplina obrigatória nos currículos escolares dos anos finais do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio, constituindo-se em disciplina obrigatória	<i>PA – PEC11</i>
Disciplina obrigatória nos currículos escolares a partir dos itinerários formativos	<i>PA – EMENDA CONSTITUCIONAL_11</i>
Ensino Médio: obrigatória no currículo. Ensino Fundamental: facultativa, dentro da parte diversificada do currículo	<i>PA – EMENDA CONSTITUCIONAL_11, PI – PL116, RO – PL1064, LEI_4394; RO – LEI_4394</i>
Ensino Médio: introduzida no currículo, com matrícula facultativa aos estudantes. Ensino Fundamental: facultativa, dentro da parte diversificada do currículo	<i>PB – LEI_11191</i>
Disciplina obrigatória no ensino fundamental II e no Ensino Médio	<i>PR – PEC03</i>
Ensino Médio: obrigatória no currículo. Ensino Fundamental II: opcional - PE	<i>PE – PL235</i>
Na parte diversificada, será incluído, a partir do 6º ano até o 9º ano do ensino fundamental, o ensino obrigatório de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna; Na parte diversificada, serão incluídas, obrigatoriamente, ao longo de todos os anos do ensino médio, duas línguas estrangeiras modernas, sendo a língua inglesa de caráter obrigatório e a língua espanhola dotada de caráter preferencial, como segunda língua estrangeira moderna, nos termos do § 3º do Art. 317 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro	<i>RJ – PL4490</i>
Disciplina obrigatória e matrícula facultativa no Ensino Fundamental e Médio	<i>RS – PEC 270, Emenda Constitucional_74</i>
Ensino Médio: obrigatória no currículo. Escolas e alunos do Ensino Fundamental: dentro da parte diversificada do currículo	<i>RO – PL434, LEI 5050; SP – PL446</i>
Na parte diversificada será incluído, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, e de mais uma no nível médio. Para atender o previsto, serão obrigatoriamente oferecidas, concomitantemente, a Língua Espanhola e a Língua Inglesa	<i>SC – PL00255</i>

Fonte: a autora.

Nos recortes expostos, demonstra-se que os textos legais trazem os termos “obrigatória”, “facultativa”, “introduzida”, “opcional” ou “preferencial” para indicar o tipo de oferta. O uso destas palavras registra se há, ou não, a opção de escolha por parte da instituição

e/ou do aluno. Também se destaca nos recortes o nível de ensino no qual as políticas pretendem interferir, a partir, por exemplo, dos vocábulos “ensino médio”, “ensino fundamental”, “ensino fundamental II”. Ao fazer tal especificação de forma mais generalizada⁵², os textos abrem margem para variadas (re)interpretações no Contexto da Prática e não registram, de forma clara e objetiva, os interesses dos grupos que os produziram. Essa prática, ora pode potencializar a política, ora fragiliza-la, conforme também poderá ser vislumbrado na subseção a seguir (7.3).

A forma com que tal oferta deverá ser realizada, igualmente é abordada de diferentes modos: “na grade curricular”, “no currículo”, “nos currículos escolares”, “nos currículos escolares a partir dos itinerários formativos”, “nas unidades de ensino em que houver profissionais habilitados a lecioná-la”; “dentro da parte diversificada do currículo”, “na parte diversificada”. A indicação da forma de oferta também pode delimitar ainda mais o campo de atuação da política no cenário de sua aplicabilidade ou abrange-lo, dependendo dos vocábulos escolhidos e do nível de especificidade utilizado. Por exemplo: o uso de “no currículo” é uma escolha com menor grau de especificidade que “dentro da parte diversificada do currículo”.

Além do caráter e do contexto de oferta da língua espanhola, os textos também trazem a indicação das instituições que serão atendidas pela normativa, conforme recortes categorizados na subcategoria 2:

Quadro 51: Recortes Subcategoria 2, Tipo de instituição

RECORTE	FONTE DE DADO
Rede estadual	<i>CE – PL540; MG - PL1064; PB – PL1509 PB – LEI_11191; RO – PL1064, LEI 4394, PL434, LEI 5050; SP – PL446</i>
Rede pública e privada estadual	<i>PE – PL235</i>
Rede estadual de ensino e privada	<i>PI – PL116</i>
Escolas públicas	<i>SC – PL00255; RS – PEC 270, Emenda Constitucional 74</i>
Sistema Estadual de Educação	<i>SC – PL00255</i>
Não abordado	<i>PA – PEC11, EMENDA CONSTITUCIONAL_11; RJ – PL4490</i>

Fonte: a autora.

⁵²O que entendo aqui por “forma mais generalizada” é o grau de especificação utilizado pelos textos. Por exemplo: há diferença entre dizer “ensino fundamental” e dizer “ensino fundamental II”. Considerando que a educação básica se estrutura a partir da educação infantil, do ensino fundamental I e II e do ensino médio, no primeiro caso, fica aberto o entendimento: “todos os anos de todo o ensino fundamental (I e II)? Somente fundamental I? Somente fundamental II?” Já, no segundo caso, há a marcação integral do nível focalizado.

Nestes recortes nota-se que as recentes políticas locais de espanhol têm como foco, em alguns casos, somente a rede pública e, em outros, abrange também o contexto privado. Há também textos que não fazem nenhum tipo de indicação sobre tal aspecto. A especificação clara desse atendimento é algo que pode impactar na aplicação da normativa no Contexto da Prática. Ainda que nesta subseção eu não me valha dos dados das entrevistas, trago aqui neste momento, somente a modo de ilustração, um fragmento da entrevista com o participante da Paraíba que relata, em seu estado, um problema com a normativa que foi promulgada e que teve sua origem em alguns dos dados expostos pelos recortes desta subcategoria, os vocábulos “sistemas de ensino” e “rede estadual”:

“Quando a gente fez, houve um vício linguístico, né, de nomenclaturas que acabou afetando a nossa lei, né? Temos a expressão “nos sistemas de ensino” e “rede estadual”. É “sistema de ensino” engloba, segundo a LDB, o público e o privado, “rede estadual”, apenas a rede estadual. Então dentro da própria lei, iniciamos com a expressão “rede estadual” e no artigo quinto falando sobre o “sistema de ensino” (E14 – Paraíba)

Pela fala do participante, é possível vislumbrar que o uso de tais vocábulos na legislação é algo que está interferindo em sua implementação no Contexto da Prática e, provavelmente, gerando (re)interpretações diferentes daquilo que havia sido objetivado pelos atores que produziram o texto.

Dando seguimento aos elementos que compõem os textos legais, há na subcategoria 3, o apontamento da carga horária destinada ao ensino de espanhol:

Quadro 52: Recortes Subcategoria 3, Carga horária

RECORTE	FONTE DE DADO
Mínimo de 2h/aula semanais em cada ano do ensino médio	CE – PL540
Mínimo de 2h/aula semanais	PR – PEC03
Mínimo de 1h/aula semanal	RO – PL434, LEI 5050
Mínimo de 2h/aula semanais em cada ano letivo	PB – PL1509, PI – PL116, SP – PL446
Mínimo de 1h/aula semanal em cada ano letivo	PB – LEI 11191; RO – PL1064, LEI 4394,
Pelo menos 1h/aula semanal para cada ano, sendo preferível, duas horas semanais	PE – PL235
Não abordado	MG - PL1064, PA – PEC11, EMENDA CONSTITUCIONAL_11, RS – PEC 270, Emenda Constitucional 74, SC – PL00255

Fonte: a autora.

Nos recortes expostos, demonstra-se que, entre os textos que delimitam a carga horária do ensino da língua estrangeira/adicional em questão, há a preponderante presença da palavra “mínimo”, acompanhada também da expressão “pelo menos”, fato que retrata que as recentes políticas em construção indicam que o ensino da língua deve ser ofertado a partir da

quantidade de horas sinalizadas - 1 ou 2 horas semanais - e não menos que isso. “Mínimo” e “pelo menos” também são escolhas lexicais que não trazem um entendimento totalmente fechado da questão, ou seja, há a possibilidade de que o idioma seja ofertado a partir de uma carga horária maior, caso esse seja o interesse dos atores implementadores.

Ainda falando de aspectos relacionados ao tempo e às horas, em alguns textos legais também há a especificação do horário no qual a disciplina deverá ser ofertada, como apresentado pelos recortes da subcategoria 4:

Quadro 53: Recortes Subcategoria 4, Horário

RECORTE	FONTE DE DADO
Regular dos sistemas de ensino	<i>CE – PL540, PB – PL1509, LEI 11191, PI – PL116, RO – PL1064, LEI 4394, SP – PL446</i>
Regular do turno escolar	<i>RJ – PL4490</i>
Regular	<i>PR – PEC03</i>
Definido pelos sistemas de ensino	<i>MG – PL1064</i>
Não abordado	<i>PA – PEC11, EMENDA CONSTITUCIONAL 11, PE – PL235, RO – PL434, LEI 5050, RS – PEC 270, Emenda Constitucional 74, SC – PL00255</i>

Fonte: a autora.

Diante dos primeiros três recortes, evidencia-se uma tentativa de especificar os horários. Já o quarto recorte, deixa essa especificação a cargo dos sistemas de ensino. E há também textos que não abordam este elemento em suas determinações. Em minha pesquisa de mestrado (BARRIOS, 2009) quando pude, entre outras questões, discorrer sobre a implementação da Lei 11.161, trouxe para discussão o termo “horário regular” que aparecia no artigo 2 desta normativa: “Art. 2o A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos” (BRASIL, 2005). Naquele momento, encontrei um parecer, protocolado em 16 de julho de 2010, que tinha como interessado o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e levantou seis questões relativas à implementação da lei, entre elas a seguinte: “O que deve ser entendido como horário regular de aula em vista da possibilidade de oferecimento da disciplina em Centros de Ensino de Língua Estrangeira? (artigos 2º e 3º)” (CNE/CEB nº 15/2015, 2015). Segundo o relator que respondeu ao parecer, o

Horário regular de aula é aquele que se refere ao turno escolhido pelo aluno para frequentar a escola. De acordo com a Lei, a escola é obrigada a oferecer a disciplina no horário regular de aula dos alunos. Se a rede pública oferece também a disciplina da língua espanhola, por intermédio de Centros de Ensino de Língua Estrangeira, alunos das escolas atendidas pelo Centro de Estudos de Língua Estrangeira que oferece a língua espanhola poderão optar formalmente pela matrícula na escola ou

no Centro de Ensino de Língua Estrangeira. No caso da opção pelo Centro, a formalização se dará em documento assinado pelo diretor da escola, na qual o aluno está matriculado em horário regular de aula, e pelo responsável pelo aluno. Nesta situação o horário regular de aula fica estendido ao horário de oferecimento da disciplina pelo Centro (CNE/CEB nº 15/2015, 2015).

Desse modo, de acordo com o exposto pelo relator, no que competia, naquele cenário, à implementação da Lei 11.161, o horário regular seria aquele turno no qual o aluno escolheu estudar (por exemplo: matutino, vespertino, etc.). No entanto, caso a oferta da língua espanhola fosse em turno diferente daquele que o aluno havia escolhido, o tal horário regular poderia ser estendido por meio de uma formalização assinada pela escola e pelo responsável do estudante, o que, na prática, corresponderia à uma estratégia para ofertar o idioma em qualquer horário (desde que isso fosse formalizado e aceito entre as partes). Deste modo, quando alguns textos legais observados neste estudo trazem os termos “Regular dos sistemas de ensino” e “Regular do turno escolar” há o registro de uma indicação específica do horário. No primeiro caso, a oferta poderia se dar em qualquer horário regular previsto pela escola (como exposto pelo relator do processo sinalizado). Já no segundo, ao trazer a palavra “turno”, se está especificando que a oferta deverá ser concretizada no turno já cursado pelo aluno.

Ademais dos elementos já observados até agora, os textos legais também se referem ao profissional habilitado para atuar na disciplina em pauta. Os recortes que correspondem a este elemento estão presentes na subcategoria 5:

Quadro 54: Recortes Subcategoria 5, Profissional habilitado

RECORTE	FONTE DE DADO
Formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação em Espanhol-Português	<i>CE – PL540, PB – PL1509, LEI 11191, PI – PL116, SP – PL446</i>
Deverão possuir licenciatura plena em Letras Espanhol ou em Letras Português/Espanhol ou diploma de Letras com pós-graduação em Espanhol. No caso de o estado possuir, no seu quadro efetivo, profissionais licenciados em língua espanhola ou em conclusão de curso de Letras Espanhol ou Letras Português/Espanhol, estes poderão ser aproveitados na rede estadual para lecionar a disciplina de Língua Espanhola	<i>MG - PL1064</i>
Deverão possuir licenciatura plena em Letras Espanhol. No caso de o estado possuir, no seu quadro efetivo, professores formados ou em conclusão do curso de Letras-Espanhol, estes poderão ser aproveitados na rede estadual para lecionar a disciplina de Língua Espanhola. Não havendo profissional habilitado poderão lecionar em caráter temporário estudantes que estejam cursando, no	<i>PE – PL235</i>

mínimo, o quinto período do curso de Licenciatura Plena em Letras-Espanhol	
Formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação Espanhol-Português ou em Licenciatura Plena em Letras com pós-graduação em Espanhol -	<i>RO – PL1064, LEI 4394</i>
Não abordado	<i>PA – PEC11, EMENDA CONSTITUCIONAL_11, PR – PEC03, RJ – PL4490, RS – PEC 270, Emenda Constitucional_74, RO – PL434, LEI 5050, SC – PL00255</i>

Fonte: a autora.

Nota-se aqui que, todos os textos que especificaram o profissional a atuar na disciplina, trazem os formados de Letras/Espanhol ou Letras Espanhol/Português como habilitados para tanto. No capítulo 4, evidenciou-se que existem no país uma série de instituições de ensino superior que ofertam os cursos formadores de professores que podem atender à esta recomendação das políticas aqui analisadas. No entanto, dois dos recortes (referentes a Minas Gerais e Rondônia) também indicam a possibilidade do profissional habilitado em Letras, mas com pós-graduação em espanhol, suprir a demanda da normativa. Neste caso, observa-se uma abertura do leque dos indivíduos que, segundo os textos legais, estariam qualificados para ministrar aulas de espanhol na educação básica, já que os diplomas de “Letras” podem englobar diferentes formações iniciais que, nem sempre, estão relacionadas ao campo das Letras Estrangeiras Modernas e ao campo do espanhol. Este é um aspecto que incita uma reflexão aos formuladores das políticas de espanhol e também aos atores que atuam no contexto de ensino/aprendizagem deste idioma e nos cursos de formação inicial: Quais são as formações que consideramos adequadas para que um profissional adquira os conhecimentos necessários para atuar na educação básica na disciplina de língua espanhola? Uma formação inicial em uma área correlata e uma pós-graduação na área específica são suficientes para que o indivíduo adquira tais conhecimentos? Ainda que tais questões se relacionem em parte ao escopo da minha pesquisa, pois referem-se aos atores que formulam/que efetivam as políticas de espanhol e são impactados por elas, elas também indagam reflexões que ultrapassam os limites do meu trabalho já que requerem um estudo mais aprofundado a respeito da formação de professores no Brasil. Desta forma, trago tais questões somente a modo de reflexão para expor a necessidade de que (re)pensemos como as políticas linguísticas educacionais retratam os profissionais que estão habilitados para atuar na área e os impactos que tais retratos podem trazer.

Outro elemento presente nos recortes tratam da metodologia de ensino atrelada à disciplina de língua espanhola nos contextos definidos pelos textos legais observados e que podem ser vislumbrados na subcategoria 6:

Quadro 55: Recortes Subcategoria 6, Metodologia de Ensino

RECORTE	FONTE DE DADO
Seguindo as orientações metodológicas expressas na Base Nacional Comum Curricular	<i>CE – PL540, PB – PL1509, PI – PL116, RO PL1064, LEI 4394, SP – PL446</i>
Aulas expositivas, teóricas e práticas, mediante utilização de todo e qualquer recurso disponível nas escolas	<i>PE – PL235</i>
Não abordado	<i>MG - PL1064, PA – PEC11, EMENDA CONSTITUCIONAL 11, PB – LEI 11191, PL434, LEI 5050, PR – PEC03, RJ – PL4490, RS – PEC 270, Emenda Constitucional 74, RO – PL434, LEI 5050</i>

Fonte: a autora.

Há textos que não especificaram a metodologia e outros que trouxeram indicações. Entre estes, há a determinação de que as aulas de espanhol como LE/A sejam realizadas seguindo as orientações expressas na Base Nacional Comum Curricular. Este documento educacional já foi mencionado anteriormente no Contexto de Influência entre os “embasamentos legislativos” atrelados ao apagamento do ensino de espanhol, já que não traz, em sua composição, direcionamentos específicos ao ensino desta disciplina. Me parece importante salientar aqui que a única menção que há neste documento ao ensino de outras línguas, que não seja a inglesa, está presente na nota de rodapé da p. 246 ao trazer que: “Essas competências podem ser referência para a elaboração de currículos de outras línguas, caso seja opção dos sistemas e redes ofertá-las (BRASIL, 2017, p. 246)”. Desse modo, a política, ao indicar que o ensino de espanhol deverá ser seguido de acordo com a BNCC sendo que este documento não se aprofunda no ensino deste idioma, acaba desconsiderando a necessidade de que o espanhol se faça presente também como uma disciplina a ser, verdadeiramente, contemplada nos documentos educacionais vigentes em nosso país.

Em outro recorte se determina que a metodologia de ensino deve estar pautada em “Aulas expositivas, teóricas e práticas, mediante utilização de todo e qualquer recurso disponível nas escolas”. Sobre este aspecto, também quero trazer algumas questões para reflexão: até que ponto as políticas, como textos legais, podem/devem interferir no contexto educacional? É realmente competência delas determinar qual é a metodologia adequada para o ensino das disciplinas ofertadas nas escolas? Se formos observar as políticas anteriormente implementadas no país, conforme a memória histórica exposta no capítulo 3, o aspecto

metodológico não foi detalhadamente abordado pelas normativas já promulgadas no âmbito federal, ou seja, esta não era uma tendência das políticas até então implementadas.

O penúltimo elemento que se articula à composição das determinações dos textos das políticas desta pesquisa são os presentes na subcategoria 7 que dizem respeito aos investimentos que seriam necessários, por parte do estado, para que as políticas se concretizassem:

Quadro 56: Recortes Subcategoria 7, Investimentos do estado

RECORTE	FONTE DE DADO
Inclusão de vagas para profissionais de Língua Espanhola em concursos vindouros para professores, atendendo adequadamente às demandas da Rede Estadual de Ensino	<i>MG - PL1064, PB - PL1509, LEI 11191, PI - PL116, SP - PL446</i>
Deverá fazer chamamento para concurso público de professor de espanhol no prazo estipulado a contar da aprovação desta Lei	<i>PE - PL235</i>
Não abordado	<i>CE - PL540, PA - PEC11, EMENDA CONSTITUCIONAL 11, PR - PEC03, RJ - PL4490, RO - PL1064, LEI 4394, PL434, LEI 5050, RS - PEC 270, Emenda Constitucional 74, SC - PL00255</i>

Fonte: a autora.

Como exposto, alguns textos indicam a necessidade do estado realizar investimentos, outros não os especificam. Os dois recortes no qual há essa especificação tratam da ampliação do quadro docente da rede básica para o atendimento à demanda oriunda da aprovação da normativa. Este elemento é mais um registro de como as políticas podem, depois que são implementadas, influenciar na elaboração de outras políticas futuras, conforme já se debateu no Contexto de Influência. Para atender às determinações das políticas institucionalizadas, diversos investimentos são mobilizados (sendo que, alguns deles, já são inclusive mencionados nas próprias determinações dos textos legais, conforme aqui evidenciado). Quando uma nova política é aprovada e se estabelece algo oposto ao que já foi estabelecido anteriormente por outra, todos esses investimentos são desconsiderados e, portanto, poderão ser usados para justificar a necessidade de criação de políticas novas.

Por fim, o último aspecto que trago aqui para tratar da composição do texto é o apresentado pelos recortes da subcategoria 8:

Quadro 57: Recortes Subcategoria 8, Prazo para adequação e/ou cumprimento da normativa

RECORTE	FONTE DE DADO
Os sistemas de ensino e as unidades educacionais deverão adaptar seus currículos e grades curriculares	<i>PB - PL1509, PI - PL116, SP - PL446</i>

no prazo de sessenta dias a contar na data de publicação desta lei	
Os sistemas de ensino e as unidades educacionais deverão adaptar seus currículos e grades curriculares para atendimento desta Lei a partir do ano letivo de 2019	<i>PB – LEI_11191, RO – PL1064, LEI 4394</i>
As unidades educacionais deverão adaptar seu currículo e grade escolares no prazo a ser estipulado a contar na data de aprovação desta lei	<i>PE – PL235</i>
Não abordado	<i>CE – PL540, MG - PL1064, PA – PEC11, EMENDA CONSTITUCIONAL_11, PR – PEC03, RJ – PL4490, RS – PEC 270, Emenda Constitucional_74, SC – PL00255, RO – PL434, LEI 5050</i>

Fonte: a autora.

Como pode ser visto, algumas políticas optaram por não delimitar, em seus textos, o prazo para cumprimento da normativa ou deixá-lo aberto para posterior especificação, como em “no prazo a ser estipulado a contar na data de aprovação desta lei”. Já outras o fizeram a partir do uso de duas diferentes estruturas: “60 dias a contar da data de publicação da lei” e “a partir do ano letivo de 2019”.

Conforme determina a Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro (BRASIL, 1942)⁵³, quando a lei não estabelece, expressamente, a data do início de sua vigência, ela começa a vigorar 45 dias após sua publicação. Dessa forma, no caso das normativas que não especificam este prazo, subtede-se que elas devem ser cumpridas já a partir do seu período de vigência, ou seja, 45 dias depois de sua publicação. O estabelecimento de um prazo maior a este por parte dos textos legais indicados pode sinalizar a necessidade de algumas adequações para que eles sejam cumpridos. Considerando que as políticas aqui analisadas têm como foco a oferta do ensino da língua espanhola no contexto educacional, as adaptações que podem ser requeridas neste cenário são: contratação de professores, abertura de concurso público, reorganização do currículo escolar, entre outros. Do mesmo modo, a especificação ou não destes prazos, assim como dos demais outros elementos que foram ou não especificados ao longo dos textos e mencionados aqui nesta subseção também pode representar o resultado de embates e acordos entre os grupos de interesse e os que aprovam as políticas.

Conforme destacado no início deste subtópico, os embates e acordos vivenciados por estes atores podem ser vislumbrados, por exemplo, a partir da observação/comparação de dois cenários: o texto apresentado inicialmente e o aprovado ao final da tramitação. Entre este processo de apresentação inicial do texto legal como uma proposição legislativa (neste trabalho caracterizados como PL’s ou PEC’s) e sua promulgação como lei, algumas mudanças

⁵³Decreto-Lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del4657.htm>. Acesso em: 09 out. 2022.

ocorrem na composição textual. Este fato pode ser observado, por exemplo, entre os textos legais do Pará e da Paraíba⁵⁴:

Quadro 58: Comparativo proposição apresentada e normativa promulgada (Pará e Paraíba).

DOCUMENTO	CARÁTER E CONTEXTO DE OFERTA DA LÍNGUA ESPANHOLA [1]	TIPO DE INSTITUIÇÃO [2]	CARGA HORÁRIA [3]	HORÁRIO [4]	PROFISSIONAL HABILITADO [5]	METODOLOGIA DE ENSINO [6]	INVESTIMENTOS DO ESTADO [7]	PRAZO PARA ADEQUAÇÕES E/OU CUMPRIMENTO DA NORMATIVA [9]
Projeto de Emenda Constitucional nº 11, de 2019, Pará	Disciplina obrigatória nos currículos escolares dos anos finais do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio, constituindo-se em disciplina obrigatória.	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado
Emenda constitucional nº 83, de 30 de novembro de 2021, Pará	Disciplina obrigatória nos currículos escolares a partir dos itinerários formativos.	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado
Projeto de lei ordinária 1509, de 2017, Paraíba	Ensino Médio: obrigatória no currículo. Ensino Fundamental: facultativa, dentro da parte diversificada do currículo.	Rede estadual	Mínimo de 2h/aula semanais em cada ano letivo	Regular dos sistemas de ensino	Formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação Espanhol-Português	Seguindo as orientações metodológicas expressas na Base Nacional Comum Curricular	Inclusão de vagas para profissionais de Língua Espanhola em concursos vindouros para professores, atendendo adequadamente às demandas da Rede Estadual de Ensino	Os sistemas de ensino e as unidades educacionais deverão adaptar seus currículos e grades curriculares no prazo de sessenta dias a contar na data de publicação desta lei.
Lei ordinária 11191, de 2018, Paraíba	Ensino Médio: introduzida no currículo, com matrícula facultativa aos estudantes. Ensino Fundamental: facultativa, dentro da parte diversificada do currículo.	Rede estadual	Mínimo de 1h/aula semanal em cada ano letivo	Regular dos sistemas de ensino	Formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação Espanhol-Português	Não abordado	Inclusão de vagas para profissionais de Língua Espanhola em concursos vindouros para professores, atendendo adequadamente às demandas da Rede Estadual de Ensino	Os sistemas de ensino e as unidades educacionais deverão adaptar seus currículos e grades curriculares para atendimento desta Lei a partir do ano letivo de 2019

Fonte: a autora.

No caso do Pará, observa-se que o contexto e o caráter de oferta da língua espanhola sofreu alteração. Primeiramente, destaco a indicação, na normativa aprovada, dos itinerários formativos, ou seja, foi possível manter a oferta obrigatória da língua em questão, mas desde que dentro desta parte do currículo. Ademais, foi retirada a indicação de quais níveis de ensino seriam atendidos pela legislação: no projeto se especificava os anos finais do Ensino Fundamental e todo o ensino médio e, na lei aprovada, não há especificações quanto a este aspecto, deixando-o subjetivo e passível de (re)interpretações.

No que compete à Paraíba, destacam-se mudanças atreladas ao contexto e ao caráter de oferta, à carga horária, à metodologia e ao prazo para cumprimento da normativa. No que tange ao primeiro aspecto, o texto aprovado como lei determina que a oferta do espanhol será “introduzida” no currículo (e não mais “obrigatória”, como no projeto) e em caráter facultativo para o aluno. Em relação à carga horária, houve a diminuição de duas para uma hora. No referente à metodologia, no projeto se determinava que esta deveria ser baseada na BNCC e, já na lei aprovada, este aspecto deixou de ser especificado. E, por fim, no que cerne

⁵⁴Além do Pará e da Paraíba, fazem parte do *corpus* deste estudo as leis aprovadas no Rio Grande do Sul e em Rondônia. No entanto, como pode ser visualizado no Apêndice D, não houve alteração entre o texto inicial apresentado na Câmara Legislativa, como proposição legislativa, e o promulgado.

ao prazo de cumprimento, se estabeleceu que a normativa deve ser atendida a partir de 2019, diferentemente do projeto no qual o prazo estipulado era de 60 dias a partir da promulgação da lei. A indicação do ano (e não dos 60 dias) traz um prazo um pouco maior para o cumprimento. No entanto, tendo em vista que a lei foi aprovada em 2018, este novo prazo estabelecido pela normativa (2019) indica que ela já deveria ser cumprida a partir do ano seguinte ao da aprovação.

Neste subtópico foi possível identificar os elementos determinativos englobados pelos textos legais das políticas investigadas. No entanto, vale reiterar que não é somente a partir do texto legal que estas políticas se constroem e que há outros textos de outras esferas que contribuem para este processo, como abordo na subseção à continuação.

7.2.4 A produção textual para disseminar as políticas

Além dos textos legais que representam as políticas investigadas, também encontrei no *corpus* desta investigação elementos atrelados à produção textual em outras esferas que, diante das perspectivas dos participantes, tinha como foco disseminar as políticas em construção. Essa identificação foi possível a partir das entrevistas e dos questionários. No tocante à primeira, os recortes da subcategoria 23 me proporcionaram (re)conhecer as demais iniciativas mobilizadas para que, nos estados dos entrevistados (RS e PB), os textos das políticas fossem disseminados. Este prisma pôde ser complementado e reafirmado também a partir dos dados dos questionários, especialmente dos recortes da subcategoria 33. Para ilustrar esta questão, trago, neste primeiro momento, parte dos recortes das respectivas subcategorias mencionadas⁵⁵ e, em seguida, os discuto com base em exemplos de falas dos entrevistados:

Quadro 59: Recortes Subcategoria 23 (parcial), Ações desenvolvidas pelo entrevistado e/ou pelos demais atores

RECORTE	FONTE DE DADO
Panfletagem	<i>RS – E3, E5, E8, E12</i>
Divulgação em meios de comunicação da grande massa	<i>RS – E1, E5</i>
Atuação nas redes sociais	<i>RS – E1, E2, E3, E5, E6, E7, E9, E10, E11, E12, E13;</i> <i>PB – E14</i>
Criação e uso de camisetas e bottons de divulgação	<i>RS – E3, E5, E9, E13</i>
Tentativa de engajamento de outros atores envolvidos	<i>RS – E1, E3, E7; PB – E14</i>

⁵⁵Os demais recortes desta subcategoria já foram abordados no subtópico 7.2.2 ao tratar sobre o processo de redação e tramitação dos textos legais.

com a língua espanhola	
Tentativa de engajamento de atores envolvidos com outras línguas estrangeiras	RS – E10
Tentativa de engajamento da sociedade no geral	RS – E2, E4, E5, E6, E9, E13; PB – E14
Realização de encontros/rodas de conversa/aulas públicas nas universidades	RS – E1, E2, E3, E5, E9
Organização de um livro sobre o movimento Fica Espanhol RS	RS – E1, E3, E4, E9

Fonte: a autora.

Quadro 60: Recortes Subcategoria 33 (parcial), Ações desenvolvidas pelo participante e/ou pelos demais atores

RECORTE	FONTE DE DADO
Ampla mobilização nas redes sociais ⁵⁶	SP – P1
Criação de materiais digitais	SP – P1

Os recortes apresentados sinalizam ações atreladas à produção textual em dois âmbitos complementares e que se atravessam: o da divulgação em âmbitos diversos e o da disseminação por meio da produção acadêmica/científica. No que compete ao primeiro, se registram a tentativa de engajamento de outros atores, a criação de panfletos, o uso dos meios de comunicação da grande massa, as redes sociais e criação de camisetas e *bottons*. Uma dessas ações – a atuação nas redes sociais - foi bastante mencionada pelos entrevistados:

ATUAÇÃO NAS REDES SOCIAIS

“[...] o que foi feito foi criar um movimento nas redes sociais através é...dos próprios pibidianos, foram os pibidianos que criaram a primeira página do Fica espanhol. E começou...começamos a...via internet, via rede social a fazer uma campanha fortíssima [...]” (E2 – Rio Grande do Sul)

“[...] As redes sociais foram muito importantes também nesse momento, né, porque as pessoas acabam ficando muito expostas, né? É se tu colocar o nome de um político ali, aquilo repercute, né? [...]” (E3 – Rio Grande do Sul)

“[...] Continuamos alimentando a página sempre fazendo é...eu acho que a rede social foi a coisa mais importante que a gente fez. Sempre publicávamos coisas para manter aquela página viva e coisas diferentes ao espanhol. Eu tenho um colega, o professor [nome de outro(a) participante], ele fazia uns cards lindos, maravilhosos. A gente ia publicando assim, a gente conseguia vídeos. A gente conseguiu os vídeos do Guri de Uruguaiana, que é um personagem bem importante aqui, isso chamou atenção das pessoas, né, porque a gente conseguiu reportagem na Zero Hora que era...que é um jornal importante aqui e a gente foi agilizando assim: “ah, alguém conhece alguém”. A gente chamou algum escritores para que eles dessem depoimentos sobre a importância do espanhol e sempre vinculando a essa página [...]” (E5 – Rio Grande do Sul)

“[...] aí a gente criou aquela página no Facebook e aí as pessoas começaram a pedir para os outros assim: “ah, me manda uma foto?” E aí a gente começou...amigo de amigo mandava a foto e aquela página em 3 meses de...de zero, né, seguidores, em 3 meses, já tinha 8000 seguidores [...]” (E5 – Rio Grande do Sul)

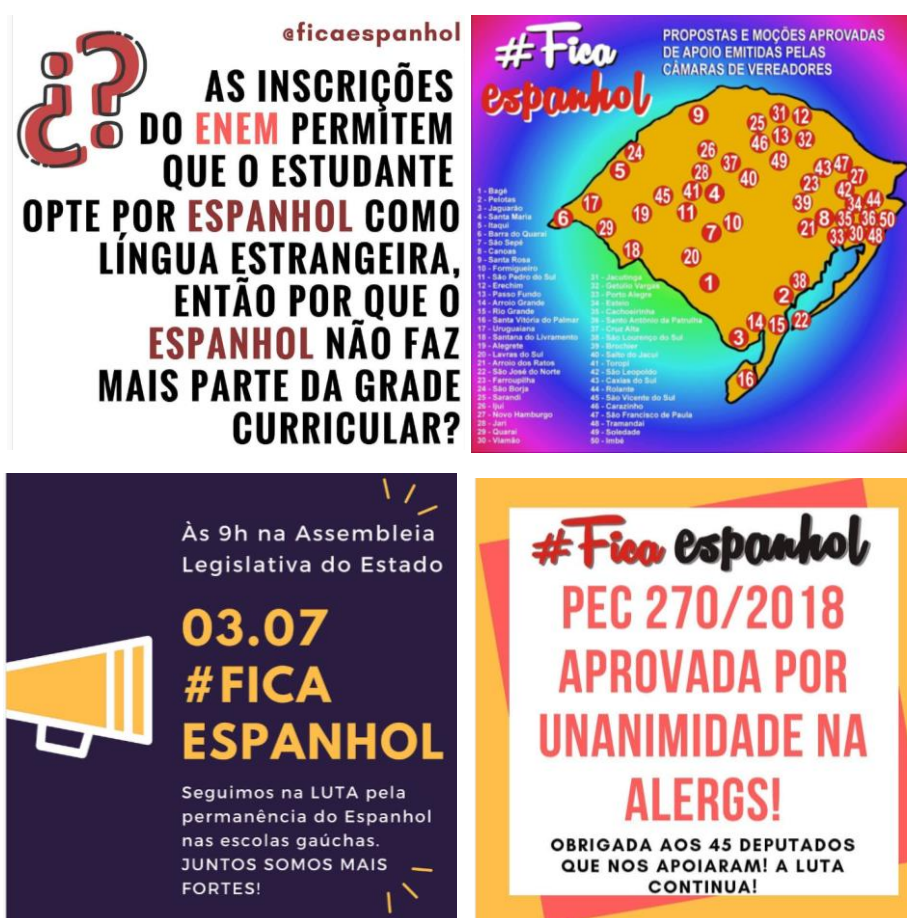
⁵⁶O estado do Rio de Janeiro indicou não realizar ações próprias e argumentou que as iniciativas se dão em consonância com as realizadas pelo Movimento de amplitude nacional. Parte das ações do estado de Roraima já foram abordadas na subseção 7.2.2 e parte será indicada nas próximas linhas desta própria subseção.

“[...] Então eu acho que sim, que foi importante esse aumento das redes sociais onde que as pessoas sabiam o que estava acontecendo. E a gente conseguiu chamar atenção, né? A gente conseguiu chamar a atenção da Veja. Tem uma reportagem da Veja sobre Fica espanhol no Rio Grande do Sul [...]” (E5 – Rio Grande do Sul)

“[...] mas as ações, por exemplo, de redes sociais que a gente fez muito aqui também, sempre a Paraíba dizia: “vamos fazer movimentos em redes sociais”, principalmente ano pré político que é quando a gente consegue alguma coisa [...]” (E14 – Paraíba)

No que tange especialmente ao RS, os entrevistados exemplificaram a atuação nas redes sociais a partir de publicações e dos engajamento nas redes próprias do movimento Fica Espanhol – RS com o qual estiveram/estão vinculados ou o qual representam. É possível encontrar neste perfil do *Instagram* vários *cards* como os descritos pelos entrevistados que, entre outras ações, questionam aspectos relacionados ao apagamento do ensino de espanhol no país, evidenciam as ações realizadas pelo coletivo (como as solicitações de moções de apoio), pedem apoio para a atuação dos sujeitos e trazem informações a respeito da tramitação da política como texto legal:

Figura 11: *Cards* rede social movimento Fica Espanhol – RS.



No que cerne ao segundo âmbito, o da disseminação das políticas por meio da produção científica/acadêmica, os participantes do RS comentaram sobre a realização de encontros/rodas de conversa/aulas públicas para informar a comunidade sobre os impactos das normativas aprovadas pelo governo federal que se caracterizam como políticas de apagamento do espanhol, a MP 746 e a Lei 13.415 e também para divulgar as iniciativas que estavam sendo colocadas em prática em prol da construção de políticas de fomento ao ensino de espanhol no estado em questão. Também se organizou um livro sobre o movimento Fica Espanhol neste estado (#Fica Espanhol no RS), divulgando as ações deste coletivo durante o processo de construção da política local de inserção do ensino de espanhol.

Figura 12: Capa do livro #Fica Espanhol no RS.



Fonte: <https://cdn.30porcento.com.br/capas/9788521702108.jpg>. Acesso em: 10 out. 2022.

Este livro mencionado pelos participantes foi, inclusive, a obra que tive como base principal para a descrição do Movimento Fica Espanhol no capítulo 4 desta tese.

Nesta subseção foram apresentados os elementos que, a partir da interpretação/análise dos dados, representam demais mecanismos de construção das políticas investigadas neste estudo e que se associam ao Contexto de Produção de Texto. Conforme mencionado no início desta parte do trabalho e como tratarei na subseção a seguir, são os textos produzidos neste Contexto que representarão a política no Contexto da Prática e que poderão, neste cenário, ser (re)interpretados.

7.3 O CONTEXTO DA PRÁTICA

O Contexto da Prática trata da chegada da política no cenário ao qual ela se destina. Cenário este que está composto pelos diferentes sujeitos que irão recebê-la, observá-la, (re)interpretá-la e implementá-la. Dentro desta conjuntura, as vivências, crenças e interesses dos atores poderão provocar mudanças na direção das políticas.

Com o objetivo de identificar, no *corpus* desta investigação, os elementos que se articulam ao Contexto em questão e que retratam a dinâmica de construção das políticas exploradas, parti das seguintes subperguntas de pesquisa: 1) *Quais os cenários de aplicabilidade das recentes políticas locais de inserção de espanhol analisadas neste trabalho e as particularidades que envolvem sua implementação nos contextos nos quais já se tornaram normativas?* 2) *Há evidências de que as relações de poder entre os atores afetam o processo de implementação das normativas já promulgadas?*

A partir da retomada do *corpus* categorizado previamente na pesquisa, encontrei as seguintes respostas para as questões propostas:

1) Os cenários de aplicabilidade das políticas está envolto pelo apagamento do ensino de espanhol no âmbito nacional, tendo em vista a historicidade das políticas implementadas nos últimos anos, especialmente, a MP 746 e a Lei 13.415. Nesta conjuntura, a implementação das recentes políticas locais de inserção de espanhol na rede básica, no âmbito dos estados, têm passado por particularidades que, em alguns casos, se materializam em dificuldades. De forma complementar, estas particularidades indicam uma possível retroalimentação dos Contextos do Ciclo de Políticas.

2) Nestes cenários encontrados pelas políticas no âmbito dos estados, há evidências de que as relações de poder entre os atores têm interferido em suas implementações. Sendo estes atores, no caso desta pesquisa, retratados pelos gestores, as figuras políticas e o próprio governo.

Conforme será exposto no início de cada subtópico, as subcategorias que possibilitaram a articulação sugerida têm origem das entrevistas e dos questionários. Dessa forma, como será debatido ao longo deste texto interpretativo/analítico, os elementos indicados estão atrelados à construção das políticas apenas pelo viés dos participantes (e não dos textos legais).

7.3.1 Cenários, particularidades e retroalimentação dos Contextos

Segundo Mainardes (2006, p. 97) “as políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades”. Na análise de conteúdo dos dados coletados/gerados neste estudo, pude encontrar recortes que retratam as limitações e as singularidades enfrentadas pelas políticas que já se tornaram normativas (RS e PB). Os recortes em questão são originados das entrevistas e estão presentes, respectivamente, nas subcategorias 27 – “ensino de espanhol na rede básica pelo olhar do entrevistado”⁵⁷ e 28 – “o espanhol no ensino superior pelo olhar do entrevistado”. Neste primeiro momento, exponho os recortes das subcategorias 27 que elucidam especificidades atreladas à educação básica, o cenário que, conforme ilustrado no Contexto de Produção de Texto, é “destino” das políticas analisadas neste estudo.

Quadro 61: Recortes Subcategoria 27 (parcial), Ensino de espanhol na rede básica pelo olhar do entrevistado

RECORTE	FONTE DE DADO
Alguns municípios, que antes não ofertavam o espanhol, passaram a ofertar com a aprovação da legislação estadual	<i>RS – E3</i>
Apesar da legislação estadual ter sido aprovada, ainda há dificuldades na implementação de oferta da língua espanhola na região	<i>RS – E1, E2, E3, E4, E5, E6, E10; PB – E14;</i>
Há uma precarização do trabalho do docente de espanhol nas escolas estaduais	<i>RS – E2, E8, E9</i>
Na escola do participante, a língua espanhola era ofertada na grade curricular de forma obrigatória antes mesmo da aprovação da legislação estadual	<i>RS – E6, E13</i>
O espanhol já era ofertado em algumas escolas municipais presentes no estado antes mesmo da aprovação da legislação estadual	<i>RS – E1, E3, E4, E6; PB – E14;</i>

Fonte: a autora.

Nos recortes evidenciam-se, em síntese, dois cenários correspondentes ao ensino de espanhol na educação básica:

- a) O momento posterior à aprovação de políticas de apagamento do ensino de espanhol em âmbito nacional (a MP 746 e a Lei 13.415) e anterior à aprovação de legislação estadual de fomento ao ensino deste idioma: retratado pelos dois últimos recortes.

⁵⁷Parte dos recortes desta subcategoria serão apresentados nesta primeira subseção e, os demais, serão abordados no subtópico seguinte: “*As relações de poder*”.

b) O momento posterior à aprovação de políticas de apagamento do ensino de espanhol em âmbito nacional (a MP 746 e a Lei momento 13.415) e também posterior à aprovação de legislação estadual de fomento ao ensino deste idioma: retratado pelos três primeiros recortes.

O primeiro cenário corresponde ao descrito no capítulo 3 desta tese e evidencia, mais uma vez, um contexto de apagamento do ensino de espanhol em nosso território. No entanto, nota-se que, apesar deste cenário de amplitude nacional desfavorável ao ensino desta LE/A, há indícios de sua resistência, como pode ser visualizado, por exemplo, a partir dos dois últimos recortes da subcategoria 27 relacionada às entrevistas com sujeitos do RS e da PB: “Na escola do participante, a língua espanhola era ofertada na grade curricular de forma obrigatória antes mesmo da aprovação da legislação estadual” (RS) e “O espanhol já era ofertado em algumas escolas municipais presentes no estado antes mesmo da aprovação da legislação estadual” (RS e PB).

No tocante ao segundo cenário retratado pelos três primeiros recortes da subcategoria 27 e correspondente ao momento posterior de aprovação das normativas no RS e na PB, verifica-se que, em alguns contextos, pode ter havido uma mudança de paradigma positiva em relação ao espanhol já que o primeiro recorte correspondente à perspectiva de E3, por exemplo, aponta que no RS alguns municípios que antes não ofertavam o espanhol passaram a ofertar com a aprovação da legislação estadual. Em contrapartida, os demais recortes trazem indicações de resistências atreladas à implementação das normativas promulgadas, como: dificuldades na implementação e precarização do trabalho do docente de espanhol. Para ilustrar estas questões, apresento a seguir alguns exemplos de falas dos entrevistados:

DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO

“[...] não fica claro para muitos gestores de municípios que a emenda constitucional 74 obriga municípios a oferecerem espanhol. O texto é ambíguo porque diz que as escolas públicas têm que oferecer. E aí os municípios dizem: “mas é uma lei estadual, a gente não precisa cumprir”. Mas quem dá, quem atende ensino fundamental é escola municipal. Então existe uma questão interpretativa que os municípios se apegam para não implementar [...]” (E2 – Rio Grande do Sul)

“[...] Acredito que em algum momento acho que teremos que, não sei se rever a redação, não sei o quê, porque eles alegam, sabe, que tem uma lei que tem cinco pessoas cada pessoa entende a lei de um jeito. Se bem que que é uma coisa muito, muito...mas existe e está acontecendo isso com a emenda constitucional. As alegações são é que que não é no município [...]” (E6 – Rio Grande do Sul)

“[...] Estamos na associação, estamos com uma ação do Ministério público para que haja o respeito da nossa lei, porque a nossa lei como nós fizemos, ela rapidamente, sem experiências e quase nenhuma experiência a gente tinha dois municípios apenas, quem fez a lei, quem escreveu a lei fomos nós professores, né, sem nenhum apoio jurídico. Quando a gente fez, houve um vício linguístico, né, de nomenclaturas que acabou afetando a nossa lei, né? Temos a expressão “nos sistemas de ensino” e “rede estadual”. É “sistema de ensino” engloba, segundo a LDB, o público e o privado, “rede estadual”, apenas a rede estadual. Então dentro da própria lei, iniciamos com a expressão “rede estadual” e no artigo quinto falando sobre o “sistema de ensino”. Então eu entrei com a ação do Ministério público, que já discorre esses dois anos, mas que já há

um entendimento do Ministério público, já há um entendimento da casa legislativa, da parte que julgou isso como uma lei que realmente as escolas particulares estão infringindo uma lei [...]” (E14 – Paraíba)

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO DOCENTE DE ESPANHOL

“[...] Então qual que é o grande problema no Rio Grande do Sul hoje? As escolas estaduais que ainda não oferecem um ensino da língua espanhola ou oferecem de uma maneira muito precária. O que significa ser muito precária? Eles pegam professores contratados e dizem: “ah, você quer dar aulas só de espanhol? Então tá, mas para você completar sua carga horária você precisa ir para 5 escolas”. E os professores não conseguem estar em 5 escolas. Então é um problema que vai além do “Fica espanhol”. É um problema estrutural, que não acontece só com espanhol, acontece com artes, acontece com outras disciplinas que tem só um período, né. Só que é o pacote inteiro. Então a gente também entende que não é mais só espanhol, é o pacote educação, né? A estrutura educacional que não permite a implementação porque eles precisam...eles desistem. E aí, eles, para ficarem 2 ou 3 escolas, eles pegam um pouco de espanhol e o resto de artes [...]” (E2 – Rio Grande do Sul)

“[...] outro dia estava vendo aqui na...na fronteira, na...se não me engano, Uruguaiana, uma professora...é...é da rede municipal, por 20 horas em sala de aula ganha 600 reais. Então, é...é realmente, é...é triste, né? É triste, é sem condições...é...e não é, e não é só professora de espanhol, é qualquer professor né, vai ganhar por 20 horas, 600 reais é...é lamentável” (E8 – Rio Grande do Sul)

No que compete às dificuldades na implementação, tanto os participantes do RS quanto da PB dão indícios de que elas podem relacionar-se a problemas oriundos dos próprios textos legais que permitem uma (re)interpretação no Contexto da Prática. No caso do RS, por exemplo, a legislação estadual aprovada no estado determina que todas as escolas públicas de ensino fundamental e médio deverão cumprir o determinado⁵⁸. Como não há nenhuma especificação a respeito da instrução não atender ao âmbito municipal, subentende-se que este também precisa cumprir o determinado nos locais nos quais há os níveis de ensino apontados pela normativa: fundamental e médio. No entanto, algumas instituições municipais (re)interpretam o texto e não concretizam a oferta. No caso da PB, a normativa estipula que o ensino da língua espanhola deve ser introduzido no currículo do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino⁵⁹. Conforme já elucidado em um fragmento da entrevista deste próprio participante no Contexto de Produção de Texto, o termo “rede estadual” limita a implementação da legislação ao contexto público já que, pela LDB (1996), os sistemas de ensino dos Estados, ou seja, “a rede estadual”, compreendem as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual. Nesta conjuntura, apesar do próprio entrevistado sinalizar que já existe um entendimento do Ministério Público de que as instituições particulares estão infringindo a lei, o texto da política dá margem para que estas possam se eximir de ofertar o ensino da língua espanhola.

⁵⁸“§ 3.º O ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio” (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

⁵⁹“Art 1: A disciplina de língua espanhola, com matrícula facultativa aos estudantes, fica introduzida no currículo do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino [...]” (PARAÍBA, 2017)

O exposto aqui converge com a discussão já realizada no Contexto de Produção de Texto no que tange à necessidade e à relevância de atentar-se ao grau de especificidade e objetividade da construção das políticas como textos legais e às escolhas léxicas que vão representar aquilo que se pretende determinar.

No que cerne à precarização do trabalho docente na rede básica atrelada à área de língua espanhola é algo que também pode perpetuar, posteriormente, no ensino superior, diminuindo a procura pelos cursos que formam tais professores. O ensino superior, além da rede básica, também é um cenário compreendido pela articulação entre o *corpus* desta pesquisa e o Contexto da Prática. Para avistar esta articulação, me vali dos recortes presentes na subcategoria 28:

Quadro 62: Recortes Subcategoria 28, O espanhol no ensino superior pelo olhar do entrevistado

RECORTE	FONTE DE DADO
A língua espanhola está presente em diferentes instituições de ensino superior (universidades e institutos) do estado	<i>RS – E1, E2, E3, E4, E5, E8, E9; PB – E14</i>
Houve manutenção do nº de estudantes de Letras Espanhol em universidades da capital mesmo após a MP 746 e a Lei 13.415	<i>RS – E5, E8</i>
Houve redução no nº de estudantes de Letras Espanhol em algumas universidades do interior do estado após a MP 746 e a Lei 13.415	<i>RS – E8</i>
Poucas instituições particulares do estado oferecem licenciatura em Letras/Espanhol após a MP 746 e a Lei 13.415	<i>RS – E8</i>

Fonte: a autora.

As diferentes realidades expostas pelos recortes anteriores e correspondentes à educação básica se complementam com a conjuntura retratada agora por estes novos recortes abordam a presença da língua espanhola no ensino superior. Para complementar a exemplificação deste cenário, aproveito este momento para apresentar algumas falas dos entrevistados:

A LÍNGUA ESPANHOLA ESTÁ PRESENTE EM DIFERENTES INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (UNIVERSIDADES E INSTITUTOS) DO ESTADO

“Existem três universidades que têm dentro de suas carreiras, a língua espanhola [...] Além disso, o instituto federal também oferece para os seus...seus alunos, do ensino fundamental e do ensino médio integrado a língua espanhola. Tirando a rede particular. Então a gente tem é...a língua espanhola sempre teve uma força muito grande” (E14 – PB)

HOUVE MANUTENÇÃO DO Nº DE ESTUDANTES DE LETRAS ESPANHOL EM UNIVERSIDADES DA CAPITAL MESMO APÓS A MP 746 E A LEI 13.415

“[...] não teve essa queda, é graças a Deus. A gente continua mantendo duas turmas e cada turma tem 25 alunos. A gente conseguiu manter, tá?” (E5 – RS)

“É...aqui em Porto Alegre, na [nome de instituição de ensino superior pública federal do Rio Grande do Sul] não teve essa...é...a gente não...não sentiu essa...essa queda. Se...se manteve o mesmo número de estudantes de Letras Espanhol” (E8 – RS)

HOUVE REDUÇÃO NO Nº DE ESTUDANTES DE LETRAS ESPANHOL EM ALGUMAS UNIVERSIDADES DO INTERIOR DO ESTADO APÓS A MP 746 E A LEI 13.415

“Eu sei pelos colegas do interior que eles tiveram uma redução bastante significativa no número de estudantes Letras espanhol” (E8 – RS)

POUCAS INSTITUIÇÕES PARTICULARES DO ESTADO OFERECEM LICENCIATURA EM LETRAS/ESPANHOL APÓS A MP 746 E A LEI 13.415

“[...] a gente viu foi que na rede privada, principalmente no campo universitário, o espanhol, ele foi perdendo espaço, né? [...] nas privadas acabou o espanhol, praticamente, desaparecendo. Aqui no Rio Grande do Sul atualmente acho que pouquíssimas universidades privadas ainda mantêm a formação em espanhol.” (E8 – RS)

No que cerne ao primeiro recorte, há as perspectivas dos entrevistados do RS e da PB em relação à presença, nestes estados, de cursos de formação de professores de espanhol em instituições situadas em diferentes regiões das duas unidades federativas em questão. Tal fato reitera o já apresentado no capítulo 4 deste texto e evidencia que, no Contexto da Prática, há entidades que podem formar docentes de espanhol para atuar na rede básica e atender às demandas das leis em pauta. A relevância dos cursos oferecidos por estas universidades públicas se reafirma pelo último recorte atrelado à fala de E8 que aborda que poucas são as instituições particulares que possuem cursos para formação de professores de espanhol, sinalizando que as instituições que, em grande parte, formarão os profissionais que poderão dar conta de atender, no Contexto da Prática, às solicitações das normativas locais implementadas são as instituições públicas.

No segundo e no terceiro recortes desta mesma subcategoria, elucidam-se duas situações distintas: a manutenção e a redução no nº de alunos do curso de Letras-Espanhol no RS após a implementação de normativas de apagamento a este idioma, a MP 746 e a Lei 13.415. O primeiro caso, se refere à uma instituição específica da capital. E o segundo, à instituições do interior. Estas situações, além de exemplificarem impactos de normativas anteriores, também registram que, apesar da aprovação de novas políticas de fomento no estado, os cursos de formação ainda não tiveram avanços atrelados à demanda.

A partir do exposto neste subtópico, vejo que os elementos que compreendem o Contexto da Prática das recentes políticas locais de inserção de espanhol, também apresentam um reflexo do Contexto dos Resultados e Efeitos das políticas nacionais anteriormente promulgadas, como a MP 746 e a Lei 13.415, já que expõem exemplos de impactos oriundos delas. Neste sentido, observo que as iniciativas locais de políticas de espanhol têm se

configurado como uma espécie de estratégia para atender às desigualdades geradas pelos impactos das políticas de apagamento. Desse modo, vemos aqui uma retroalimentação entre os contextos do Ciclo a partir da seguinte dinâmica: existem políticas que, anteriormente, foram implementadas em âmbito nacional e que provocaram impactos e desigualdades no Contexto dos Resultados e Efeitos. As recentes políticas locais de inserção de espanhol, a meu ver, surgem como uma estratégia para superar tais desigualdades em um contexto micro e, portanto, caracterizam-se como um dos elementos presentes no Contexto de Estratégia Política das políticas nacionais anteriores. Neste prisma, tais políticas anteriores, seus impactos e singularidades também se fazem presentes no Contexto de Influência, de Produção de Texto e da Prática das recentes políticas locais de inserção, conforme já elucidado ao longo deste texto interpretativo/analítico.

Além de avistar os fatores que têm interferido na implementação das políticas aqui pautadas, também foi possível, na associação dos dados ao Contexto da Prática, identificar alguns dos atores que, nos estados em que se inserem (RS e PB), atuam neste processo de implementação das políticas. Processo este que também está percorrido por relações de poder, conforme abordo na subseção seguinte.

7.3.1 As relações de poder

De acordo com Lopes e Macedo (2011, p; 259)

Os textos das políticas têm uma história representacional, mas não entram num espaço institucional (e social) vazio, sendo, portanto, recriados a cada leitura. [...] Os atores [...] trazem histórias, experiências, valores e propósitos a partir dos quais leem os textos políticos e isso também implica lutas por hegemonizar determinadas leituras. Assim, se os textos não são determinados pelos autores, também nem todas as leituras são possíveis; elas estão determinadas por relações de poder que, no entanto, não são fixas.

Conforme exposto pelos autores, as políticas, como textos, representam as determinações que foram resultado de embates e acordos entre os atores que os produziram, como evidenciado no contexto de Produção de Texto. Quando estes textos chegam no Contexto da Prática, encontram um cenário que não é vago, mas que se articula perante as experiências e particularidades dos atores que os recebem e os leem. Esta leitura pode estar acompanhada de (re)interpretações e expor as relações de poder que permeiam a

implementação. Na subcategoria 27⁶⁰, da análise de conteúdo das entrevistas, há a indicação de alguns elementos que, desde minha perspectiva, ilustram a conexão entre as relações de poder e o Contexto da Prática, assim como indicam alguns atores vinculados ao processo de implementação:

Quadro 63: Recortes Subcategoria 27 (parcial), Ensino de espanhol na rede básica pelo olhar do entrevistado

RECORTE	FONTE DE DADO
A oferta do espanhol é dependente do interesse de gestores e/ou figuras políticas	<i>RS – E7; PB – E14</i>
Na escola do participante, a oferta do espanhol tinha apoio da diretora antes mesmo da aprovação da legislação estadual	<i>RS – E7</i>
A ausência de oferta do espanhol na rede privada pode estar atrelada à questões orçamentárias	<i>RS – E10</i>

Fonte: a autora.

A OFERTA DO ESPANHOL É DEPENDENTE DO INTERESSE DE GESTORES E/OU FIGURAS POLÍTICAS

“Como eu te disse, né? Gestores e gestores, Raquel, né? Graças a Deus, nas escolas que eu trabalho [...] as minhas diretoras, é...sempre fazem questão de...de...de ofertar a língua espanhola. Mas eu converso com outros colegas e já não acontece a mesma coisa, né? ‘Ah, não tem professor de espanhol. Ah, coloca o de inglês lá para dar espanhol’. Acontece.” (E7 – RS)

“[...] você que estuda política linguística você sabe que as disciplinas só estão a partir do interesse dos políticos e pronto. Não existe outro. Quando houver interesse em língua espanhola, tem ensino de espanhol. Quando acabar esse interesse na língua espanhola dessas relações, acabará também a língua espanhola.” (E14 – PB)

NA ESCOLA DO PARTICIPANTE, A OFERTA DO ESPANHOL TINHA APOIO DA DIRETORA ANTES MESMO DA APROVAÇÃO DA LEGISLAÇÃO ESTADUAL

“E aí eu disse: ‘amanhã eu não vou vir, eu vou deixar, eu vou deixar um material, né? E eu não vou vir’. Assim, expliquei todas e aí um aluno disse assim: ‘profa., e se a gente quiser ir contigo?’ Eu disse assim: ‘você topariam ir comigo?’ Ele: ‘sim. A gente quer ter espanhol, a gente quer aprender. E a Senhora sabe que a gente não tem condições de pagar um cursinho’. E eu disse assim: ‘olha, eu vou falar com o pessoal lá da...é lá da...Primeiro, vou falar com a nossa diretora ver se ela libera, né? E depois eu vou falar com o pessoal lá da assembleia, ver se teria condições. Aí eu falei com a professora [nome de outra participante], e ela: ‘Não, claro, vai ser maravilhoso’. E foi que a minha diretora achou também fantástico e...e aí pagou a lotação para eles vir, a gente alugou ônibus e a escola pagou. E eles vieram, contribuíram muito, falaram, né?’ (E7 – RS)

“[...] as minhas diretoras, é...sempre fazem questão de...de...de ofertar a língua espanhola” (E7 – RS)

A AUSÊNCIA DE OFERTA DO ESPANHOL NA REDE PRIVADA PODE ESTAR ATRELADA À QUESTÕES ORÇAMENTÁRIAS

“E escolas particulares acredito que não sairia porque é uma questão mais de mercado, então oferecer ‘ah, aqui nós oferecemos inglês e espanhol’...então é um campo mais seguro, a gente ainda tem essa segurança de que em escolas particulares a gente iria encontrar de qualquer forma, mas sem a PEC ainda poderia sim ser retirado, justamente por questões financeiras, para economizar em professores” (E10 – RS)

⁶⁰Os demais recortes da subcategoria 27 foram abordados no subtópico anterior.

Nos recortes apresentados, se retrata, nos estados nos quais eles se circunscrevem, a implementação ou não implementação das normativas a partir de diferentes associações entre elas e alguns atores que, no meu ponto de vista, exprimem as relações de poder ali atravessadas. O poder que aqui discuto tem como base os estudos de Foucault (2006) e é entendido como os sujeitos atuando sobre os outros sujeitos. Para o teórico,

[...] quando se fala em poder as pessoas pensam imediatamente em uma estrutura política, em um governo, em uma classe social dominante, no senhor diante do escravo. Não é absolutamente o que penso quando falo das relações de poder [...] São [...] relações que se podem encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas; essas relações de poder são móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas (FOUCAULT, 2006, p. 276).

Deste modo, vejo que diante dos dados desta pesquisa, o estado como entidade que aprova ou desaprova as políticas como textos legais, não é entendido como o único ator que, diante das relações de poder, consegue interferir na implementação de uma dada política.

Corroborando com esta perspectiva, Lopes e Macedo (2011, p. 260) defendem que o “contexto da prática é produtivo, mas não pode ser entendido fora dos constrangimentos estabelecidos pelas relações de poder reestruturadas, redistribuídas e recriadas pelas políticas”. Compartilhando deste ponto de vista, acredito que no Contexto da Prática, além das relações de poder poderem ser reestruturadas, redistribuídas e recriadas pelas políticas, essas últimas também possam ser (re)interpretadas e (re)construídas de acordo com as relações de poder estabelecidas.

Ao retomar os recortes, por exemplo, evidencia-se que a concretização das políticas, no Contexto da Prática, em certos casos é atravessada pelas relações de poder assumidas entre os atores que podem (re)direcionar o processo de implementação, como as figuras políticas, os diretores e o próprio estado, tendo em vista que, em um dos recortes, há a interlocução entre a (não) oferta e as questões orçamentárias (orçamento este que é dependente do próprio estado).

Como destacado nestes dois subtópicos que tangenciam o Contexto da Prática das recentes políticas locais de inserção de espanhol, sua implementação está encontrando cenários variados e sendo afetada por diferentes particularidades. Esta implementação ou não implementação já pode indicar alguns efeitos que compõem o Contexto dos Resultados e Efeitos, conforme apresento na subseção adiante.

7.4 O CONTEXTO DOS RESULTADOS E EFEITOS

Segundo Oliveira e Cossio (2013), constatar os efeitos de uma política é algo essencial para a avaliação de sua eficácia, assim como para identificar a necessidade de mantê-la, (re)direcioná-la ou corrigi-la. Para os autores, é no Contexto dos Resultados e Efeitos onde há a observação dos resultados até então alcançados pelas políticas implementadas e dos impactos gerados por elas.

Neste sentido, com o intuito (re)conhecer, no *corpus* deste estudo, os resultados e efeitos que compõem os mecanismos das políticas investigadas e que se associam a este Contexto do Ciclo tive como ponto de partida, novamente, algumas subperguntas de pesquisa: 1) *Quais são os impactos das recentes políticas locais de inserção do ensino de espanhol já promulgadas em normativas?* 2) *Tais políticas têm como um de seus efeitos a construção de novas políticas?*

Partindo das questões em pauta e retomando os dados coletados/gerados em minhas fontes de dados, foi possível conceber as seguintes respostas para as questões aqui lançadas:

1) Ainda que as duas políticas analisadas neste trabalho que já foram promulgadas em normativas (RS e PB) sejam recentes, pude já avistar alguns impactos que foram produzidos por elas. Tais impactos transitam por efeitos individuais e coletivos e correspondem a todo o processo de construção das políticas (e não somente à sua promulgação como lei).

2) Diante do *corpus* do estudo, também pude (re)conhecer que um dos efeitos gerados pelas políticas que já se tornaram leis exploradas nesta investigação (tanto do RS, quanto da PB) é a construção de outras políticas em outros cenários. Cenários estes que se situam em um âmbito ainda mais micro (municipal) que o das políticas analisadas (estadual) e que está, inclusive, tentando se expandir para um âmbito mais macro (nacional e outros estados).

Conforme será exposto no início de cada subtópico, as subcategorias que possibilitaram a articulação aqui pautada são oriundas da exploração das entrevistas e dos questionários. Dessa forma, como será debatido ao longo deste texto interpretativo/analítico, a indicação dos efeitos das políticas investigadas se constitui, apenas, diante das perspectivas dos participantes (e não dos textos legais).

7.4.1 Impactos individuais e coletivos

Para identificar os impactos da construção das recentes políticas locais de espanhol analisadas nesta pesquisa, dei especial atenção aos recortes da subcategoria 25⁶¹, na qual categorizei elementos que, sob o olhar dos entrevistados do RS e da PB, se configuraram como impactos das proposições que já foram promulgadas em normativas em seus estados. Os recortes desta subcategoria, assim como exemplos de falas que os originaram são expostos a seguir:

Quadro 64: Recortes Subcategoria 25 (parcial), Impactos das normativas promulgadas

RECORTE	FONTE DE DADO
Incitou a conscientização sobre a importância da língua espanhola	RS – E1, E3, E4, E5, E7, E8, E9, E11, E12, E13; PB – E14
União da classe atrelada ao ensino de língua espanhola	RS – E1, E2, E3, E4, E5, E6, E10, E11, E12, E; PB – E14
Maior contato com professores de espanhol de outras regiões	RS – E1, E2, E3, E9, E10
Fomento de mais eventos/produção científica na área	RS – E1, E2, E3, E4, E 9
Maior contato com o processo de idealização e de desenvolvimento de políticas públicas	RS – E3, E5, E6, E9, E10, E11, E12
Maior formação acadêmica/profissional/pessoal/cidadã para os envolvidos	RS – E2, E3, E8, E9, E11, E12, E13

Fonte: a autora.

<u>INCITOU A CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA ESPANHOLA</u>
<p><i>“[...] Então tudo isso é um processo de conscientização né, que foi sendo gerado a partir do movimento. É...no momento que a gente começa a discutir o assunto, que o assunto toma as ruas, toma as redes sociais, né? Então, isso é, as pessoas começam a pensar sobre isso e começa a se difundir, começa a aparecer a importância [...]” (E1 – Rio Grande do Sul)</i></p> <p><i>“[...] É...e a questão do espanhol acho que despertou isso dentro de...de algumas instituições, né, de dizer olha a importância de ter línguas dentro da instituição. Então isso, esse eu acho que é um ponto bem relevante, ou seja, trazer para a discussão de dentro das escolas e mesmo dentro do ambiente político, a importância da...da discussão linguística né. Ou seja, como uma decisão política pode afetar, né, de forma tão...tão danina...é essas questões da...da importância, seja da pluralidade, é, seja de questões de letramento, né? Então, eu acho que de alguma forma isso provoca uma discussão sobre o nosso trabalho, né? Qual é a função da língua estrangeira de fato na educação básica, né? [...]” (E8 – Rio Grande do Sul)</i></p> <p><i>“[...] acredito que a circulação da língua espanhola em si, né, de forma geral, ter um movimento tão conhecido assim que circulou tanto na faculdade, que eu compartilhei na época, que até hoje...por exemplo, eu dou aula em um cursinho popular e lá eu citei o movimento assim que a gente iniciou. Então eu acho que o grande impacto foi isso, foi a circulação maior né? A divulgação da língua, a valorização [...]” (E11 – Rio Grande do Sul)</i></p>
<u>UNIÃO DA CLASSE ATRELADA AO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA</u>

⁶¹Os demais recortes desta subcategoria serão abordados no subtópico seguinte, 7.4.2.

“[...] É, então, nesse sentido, assim é, **eu percebo que os professores se aproximaram mais.** Nós mesmos do interior a gente é...começou um evento no ano passado, chamado “Entre Nosotros” é que foi um evento online que a gente organizou e todo sábado a gente tinha uma palestra de algum professor dessas universidades do sul, falando sobre os sistemas de pesquisa e tal e trazendo daí, pessoas assistindo, muitos do Rio Grande do Sul, mas muitos também de fora do estado, né, é...participando ali dessas palestras como ouvintes e tal [...]” (E1 – Rio Grande do Sul)

“[...] Eu acho que **teve assim um fortalecimento do grupo de docentes de língua espanhola do Rio Grande do Sul, das universidades federais, né, do ensino superior [...]**” (E4 – Rio Grande do Sul)

“[...] O segundo ganho eu acho que não é unificado, porque eu acho que os grupos ainda não estão unificados, tem muita vaidade, rivalidade, essas coisas sempre tem, né? É, mas assim, **fazer com que os grupos se olhassem e as pessoas se conhecessem.** Acho que é um segundo, um segundo ganho do grupo. Porque assim, eu não tinha ideia de quem era professor do interior. Professor do interior também não tinha ideia, talvez nem que existisse um colégio aplicação [...]” (E9 – Rio Grande do Sul)

“[...] É...eu percebo **sim uma maior é...união e companheirismo tanto entre o...os professores já formados, quanto estudantes de espanhol. É...nós, é...é realmente tivemos uma maior proximidade e uma é...uma compreensão de que...um entendimento de que nós podemos lutar juntos** e que nós precisamos lutar juntos [...]” (E13 – Rio Grande do Sul)

“[...] É...e aí o [nome de docente] escreveu, rabiscou esse documento e aí por termos a associação aberta e **termos apenas 20 sócios na época, hoje somos 320. Temos 380,** mas os 320 são os que são mais participativos [...]” (E14 – Paraíba)

MAIOR CONTATO COM PROFESSORES DE ESPANHOL DE OUTRAS REGIÕES

“[...] **A gente começou a se conhecer mais e aí começaram a surgir projetos interinstitucionais que a gente está levando à frente** assim como várias coisas, é pesquisas, inclusive projetos de extensão que estão acontecendo com a união de Universidades que nunca se imaginou que...que...que iria acontecer antes, né? [...]” (E1 – Rio Grande do Sul)

“[...] Então eu nunca imaginei ver professores ou ler sobre professores de outros estados que também lecionam a língua espanhola, então essa aproximação é interessante para a formação e para a pós formação e sei que se eu precisar eu posso entrar em contato, como é uma visibilidade grande a gente pode se comunicar com mais facilidade que antes eu não imaginaria entrar em contato com tantos professores de espanhol [...]” (E10 – Rio Grande do Sul)

FOMENTO DE MAIS EVENTOS/PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA

“[...] É...e...é...um impacto muito grande que a gente vê é finalmente se fomentam eventos. É tanto evento de formação continuada que não existia antes, que os professores estavam abandonados na sua formação, faziam uma formação inicial e não tinha formação continuada [...]” (E2 – Rio Grande do Sul)

“[...] Agora tu vê, tu está fazendo uma pesquisa sobre política linguística e o impacto do espanhol, do Fica Espanhol, não sei exatamente qual é o tema, mas assim tá pesquisando o que a gente fez há dois anos atrás e não é só tu, né? Tem muita gente que está pesquisando isso agora. [...]” (E9 – Rio Grande do Sul)

MAIOR FORMAÇÃO ACADÊMICA/PROFISSIONAL/PESSOAL/CIDADÃ PARA OS ENVOLVIDOS

“[...] E outra coisa que eu acredito é: estamos formando profissionais muito mais conscientes. São profissionais que saem para o mundo, para o mundo do trabalho, entendendo de maneira mais consciente para onde eles estão indo. É...então eles não saem só sabendo as teorias de ensino ou sabendo a língua ou...não. Eles saem, é pelo menos da [nome de instituição de ensino superior pública federal do Rio Grande do Sul] aí eu falo pela [nome de instituição de ensino superior pública federal do Rio Grande do Sul], né? **Com uma consciência do local onde eles estão [...]**” (E2 – Rio Grande do Sul)

“[...] é importante por isso, para que a gente tenha esse despertar de consciência coletivo para justamente gerar frutos positivos, para a nossa profissão e para a categoria de um modo geral. Então acho muito

importante. Como eu consegui me desenvolver, como eu consegui saber mais das coisas participando do movimento [...]” (E11 – Rio Grande do Sul)

MAIOR CONTATO COM O PROCESSO DE IDEALIZAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

“[...] o terceiro impacto foi a gente entender que tudo na vida é político e que a gente precisava entrar nessa política porque dali ia sair o resultado que a gente esperava e precisava, né? [...]” (E6 – Rio Grande do Sul)

“[...] E o que eu vejo assim, essa questão que eu te disse dessa tomada e amadurecimento de conceitos de política, eu vejo não somente mim, mas eu vejo também em outros colegas. Então, acho que esse também é um outro impacto que eu vejo porque realmente esse foi um para muitos de nós foi um dos primeiros momentos que nós fizemos é...conseguimos fazer de fato uma mudança é...através de um de um projeto, através de um movimento político [...]” (E13 – Rio Grande do Sul)

“[...] acho que o movimento realmente me fez, me fez perceber que é possível nós mudarmos, é possível a gente correr atrás de garantir é...as...os direitos que nós buscamos, né? Então, é...eu destaco a importância tanto, numa questão de aprendizado quanto de...de ganho pessoal sim de entender que...que é possível fazer mudanças. Porque, assim, eu não imaginava que eu, um estudante universitário, é de universidade pública, conseguiria fazer parte de um movimento que fez uma mudança prática, sabe? Então é...é...é muito, muito importante mesmo [...]” (E13 – Rio Grande do Sul)

Como é possível visualizar nos recortes e nas falas em questão, os entrevistados sinalizaram que as políticas locais de inserção do espanhol aqui observadas, do RS e da PB, ainda que sejam relativamente recentes, considerando o ano de suas promulgações (2018) já têm efeitos atrelados a elas. Incitou a conscientização, maior união com professores de espanhol

Grande parte dos relatos dos participantes, indicam que os impactos gerados não se vinculam somente à promulgação das normativas, ou seja, não surgiram unicamente porque as leis foram promulgadas e neste momento específico de promulgação/implementação, mas sim, se referem a efeitos produzidos durante todo o processo de construção.

Os dois primeiros recortes abordam impactos mencionados tanto pelos participantes do RS, quanto pelo da PB. O primeiro destaca como este processo provocou uma maior conscientização sobre a importância da língua espanhola (assim como de sua presença e de seu papel) em nossos contextos educacionais. No segundo, se salienta a união dos sujeitos que, de alguma forma, se relacionam à língua espanhola e sua maior organização como grupo e categoria. Pela exemplificação das falas que deram origem a este recortes, é possível notar que são mencionados, por exemplo, o (re)conhecimento do outro, a realização de atividades conjuntas (como eventos e projetos) e um aumento em associados da Associação de Professores de Espanhol (PB).

O terceiro e quarto recortes complementam o exposto no segundo, mas se referem somente ao RS, abordando, respectivamente, como o processo de construção das políticas

neste estado propiciou um maior contato com atores envolvidos com o espanhol em outras regiões e o maior desenvolvimento de eventos e produção científica neste contexto.

Já o quinto e o sexto recortes, também referentes somente ao RS, dão ênfase aos efeitos gerados pela construção das políticas aos próprios atores que se envolveram neste processo, possibilitando-lhes uma ampliação de suas formações como acadêmicos, profissionais e seres humanos e, assim como exemplificado na fala de E13, o (re)conhecimento de que a política pode ser construída a partir da contribuição das ações deles próprios.

Além de identificar os principais efeitos das políticas, o Contexto dos Resultados e Efeitos, de acordo com Borborema (2008, p. 74), “tem como foco questões que envolvem justiça, igualdade e liberdade individual. Nele são analisados os impactos das políticas e interações com desigualdades existentes”. Ao considerarmos que é também neste Contexto que se observa a interação dos impactos das políticas com as desigualdades existentes, é possível constatar que, diante de uma desigualdade de âmbito nacional (o apagamento do ensino de espanhol nas últimas normativas promulgadas – MP 746 e Lei 13.415), um dos efeitos observados no *corpus* desta pesquisa foi a geração de outras políticas com o mesmo enfoque a partir do reflexo das políticas aqui analisadas, conforme discuto no subtópico a seguir.

7.4.2 A geração de outras políticas

No capítulo 3 deste estudo retomei parte da memória histórica do ensino de espanhol no Brasil (1931-2021) e destaquei que, especialmente nos últimos anos, este ensino tem sido fragilizado pelas políticas promulgadas, como a MP 746 e a Lei 13.415, que não garantem a oferta da língua espanhola na rede básica.

Diante deste cenário de amplitude nacional de apagamento do ensino desta LE/A, as políticas exploradas neste trabalho, de âmbito estadual, tem surgido como uma estratégia para romper as desigualdades geradas pelas políticas nacionais, conforme pôde ser vislumbrado, especialmente, no Contexto de Influência deste texto interpretativo/analítico.

A partir da exploração das políticas que compõem o escopo desta investigação e que já se tornaram normativas (RS e PB), foi possível identificar que já há, ao menos por parte das perspectivas dos entrevistados, impactos sendo observados, como elucidei no subtópico anterior quando abordei os efeitos individuais e coletivos gerados por estas normativas e pelo seu processo de edificação.

Neste subtópico, tratarei especialmente sobre dois outros impactos sinalizados pelos participantes do RS e da PB: a geração de outras políticas nestes estados em contextos ainda mais micros (os municípios) e a ampliação do movimento Fica Espanhol para outras regiões. Tendo em vista a indicação da ampliação deste movimento, aproveitarei para analisar, nos estados que possuem representação deste coletivo e que foram participantes deste trabalho (SP, RJ e RR), como tem se dado o desenvolvimento de outras políticas locais de inserção de espanhol nestas localidades. Para tanto, recorrerei, respectivamente, à duas subcategorias das entrevistas e dos questionários: 25 – “Impactos das normativas promulgadas” e 34 – “Impactos da construção das políticas”.

Diante do exposto, apresento, neste primeiro momento, os demais recortes da subcategoria 24⁶² e também exemplos de falas dos entrevistados que a eles deram origem:

Quadro 65: Recortes Subcategoria 25 (parcial), Impactos das normativas promulgadas

RECORTE	FONTE DE DADO
Implementação do ensino de espanhol em alguns municípios do estado a partir de leis municipais	RS – E1, E3; PB – E14;
Ampliação do movimento Fica Espanhol RS para outras regiões	RS – E1, E2, E3, E4, E5, E9, E12; PB – E14;

Fonte: a autora.

<u>IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE ESPANHOL EM ALGUNS MUNICÍPIOS DO ESTADO A PARTIR DE LEIS MUNICIPAIS</u>
<p><i>“[...] Então houve essa multiplicação da ideia, da importância do espanhol. O fato de nós irmos às câmaras de vereadores conversar, então as pessoas começaram é...iniciativas locais assim, leis municipais, né, para reforçar a ideia da emenda constitucional, leis municipais para...para deixar claro que sim...no município, também é preciso, né? [...]” (E1 – Rio Grande do Sul)</i></p> <p><i>“[...] a gente teve muitas conquistas. Por exemplo, hoje existe outro município na Paraíba, nós temos 223 municípios. Existe outros municípios, já tem três lá no sertão com a Língua espanhola [...]” (E14 – Paraíba)</i></p> <p><i>“[...] Ai eu dizia: “impossível não conseguir porque a gente já tem 32 cidades que conseguimos durante a pandemia”. Fizemos um Congresso nordestino durante a pandemia. E temos várias outras cidades que, durante a pandemia, como Campina Grande que foi sancionada. Então para não fazer, só precisa dizer, só precisa criar expectativa negativa. A gente conseguiu tudo isso na pandemia e o movimento está mais forte agora na pandemia [...]” (E14 – Paraíba)</i></p>
<u>AMPLIAÇÃO DO MOVIMENTO FICA ESPANHOL RS PARA OUTRAS REGIÕES</u>
<p><i>“[...] O movimento se expandiu daqui para lá. E lembrar que este movimento, que agora está no Brasil todo, começou numa pequena reunião de professores com alunos lá em 2016 me dá muito orgulho assim, porque quer dizer que...faz lembrar que se a gente se mexe, alguma coisa acontece. A gente se mexe e informa e alguma coisa acontece. Então, assim, acho que a gente conseguiu mais do que do que pretendia, mas menos do que merecemos. Então é...acho que esse grande movimento nacional que está aí vai aos pouquinhos, pelas beiradas, convencendo aqui. É estratégia, né? A gente começou aqui dos vereadores para chegar no estadual. Ok! Conseguimos usar a estratégia certa. Do nacional não ia adiantar nada. É do pequenininho para o</i></p>

⁶²Os demais recortes que compõem esta subcategoria já foram abordados no subtópico anterior 7.4.1.

estadual. Agora a gente tem estados para conseguir o Brasil, é lógico, né? Cada estado consegue a sua, se pressiona o nacional [...]” (E9 – Rio Grande do Sul)

[...] Então, é...eu vejo assim, claramente que o movimento realmente se espalhou pelo país e que nós criamos conexões para todo o país [...]” (E13 – Rio Grande do Sul)

No primeiro recorte e nos primeiros exemplos de fala, se aborda a geração de políticas no âmbito municipal como um dos impactos não só da promulgação das normativas estaduais no RS e na PB, como também do processo de construção destas leis. Esta relação entre o processo de tramitação das leis estaduais e a geração de leis municipais, pode ser contemplada a partir do entendimento de uma via de mão dupla na qual uma política fomenta a outra. Esta argumentação se sustenta a partir da fala de E1 ao ilustrar que, durante o processo de criação da normativa estadual, solicitaram apoio em âmbito municipal, o que, de acordo com o entrevistado, pode ter incentivado a geração de iniciativas locais para, inclusive, reforçar o determinado pela iniciativa estadual. A contribuição dos apoios dos municípios também pôde ser observada no Contexto de Produção de Texto, quando indiquei, por exemplo, como uma das ações colocadas em prática pelos participantes, a solicitação de moções. Naquele momento, também resgatei uma fala do entrevistado da PB que relatou a importância da aprovação de legislação municipal para a construção da política estadual, conforme retomo a seguir:

[...] E aí conseguimos, né, com a lei de Areial, de 2017, a lei de Areial foi fundamental, foi fundamentada na cidade de Areial, uma cidade que tem 15.000 habitantes, e ela abriu prerrogativas jurídicas e também para que a gente pudesse ter a lei estadual e futuramente outros municípios [...]” (E14 – Paraíba)

Deste modo, apesar dos entrevistados indicarem que as políticas estaduais podem ter contribuído para a geração de políticas municipais, sendo este um dos impactos das normativas promulgadas nos estados, o contrário também pode ser (re)conhecido nos municípios nos quais houve, antes das legislações estaduais, a aprovação de leis municipais.

No que cerne ao segundo recorte, no RS, conforme já exposto nesta investigação, a construção da política local deste estado que compõe o escopo deste estudo teve o movimento Fica Espanhol – RS como um de seus grandes fomentadores. Conforme reafirmado pelas falas dos entrevistados apresentadas, a partir das ações desenvolvidas por este coletivo e a aprovação da normativa que garantiu, no âmbito legal, a oferta da língua espanhola nesta unidade federativa, o movimento tem tentado alcançar amplitude nacional, tendo representação em outras regiões do país e tentando garantir, tanto em novos âmbitos micros

(outros estados) e em âmbito macro (nacionalmente), a construção de políticas com foco no ensino da língua espanhola.

Além de constituir o Contexto dos Resultados e Efeitos, conforme pode ser observado a partir do exemplo de fala de E9, a ampliação deste movimento e a tentativa de construção de outras políticas em outros estados, também pode, a meu ver, configurar-se como algo a compor o Contexto de Influência das políticas que, em âmbito nacional, tentam garantir o ensino de espanhol. Para afirmar esta hipótese seria necessário um estudo futuro de exploração dos projetos que, no cenário federal, têm como foco a oferta da língua espanhola, como por exemplo, os que já se encontram em tramitação e que foram mencionados no capítulo 3 desta tese.

A exploração das políticas de âmbito macro (nacional) sugerida não será realizada neste texto, tendo em vista que ultrapassa os limites delimitados para esta pesquisa. Em contrapartida, considerando que os entrevistados sinalizaram que a ampliação do Movimento para outros estados também tem como foco a tentativa de construção de novas políticas nestas localidades, pude, a partir de outra subcategoria desta investigação, observar se já há efeitos sendo gerados pela construção destas políticas em alguns estados nos quais o movimento possui representações, como pode ser visualizado por meio dos recortes da subcategoria 34:

Quadro 66: Recortes Subcategoria 34 – Impactos da construção das políticas

RECORTE	FONTE DE DADO
Não tem como mensurar até o momento	<i>SP – P1</i>
Nada específico, na região em pauta	<i>RJ – P2, RR – P3</i>

Fonte: a autora.

Como exposto, todos os representantes do Movimento Fica Espanhol que responderam ao questionário (SP, RJ e RR), destacaram que, em suas regiões, ainda não há como mensurar os efeitos do processo de construção da política (São Paulo) ou ainda não há impactos gerados por ele (Rio de Janeiro e Roraima).

Para completar a articulação entre a construção das recentes políticas locais de inserção de espanhol e o Ciclo de Políticas, abordo na próxima subseção o Contexto da Estratégia Política.

7.5 O CONTEXTO DA ESTRATÉGIA POLÍTICA

O Contexto da Estratégia Política corresponde à identificação de um conjunto de ações que seriam necessárias para amenizar as desigualdades oriundas das políticas em foco. As subperguntas que delimitarei para atentar-me a interlocução deste Contexto aos dados coletados/gerados na investigação e identificar possíveis estratégias que compõem os mecanismos de construção das políticas investigadas são: *1) Existem desigualdades criadas pelas recentes políticas locais de inserção de espanhol que se tornaram normativas? Que estratégias foram/estão sendo adotadas para a superação destas desigualdades?*

A partir da análise/interpretação do *corpus* desta pesquisa, encontrei as seguintes respostas para as inquietações propostas: Conforme já evidenciado no Contexto da Prática, nos dois estados observados neste estudo nos quais as políticas já se tornaram normativas (RS e PB), há a indicação de que suas implementações estão transitando por diferentes particularidades. Entre elas, destacou-se a não efetivação das normativas em alguns cenários, como, por exemplo, os municipais e a rede particular. Registra-se aqui uma possível desigualdade criada pelas políticas em pauta: o não atendimento, por parte de algumas instituições, ao que foi determinado pela lei ou, pelo menos, ao que se esperava que ela determinasse. Também pude, a partir dos dados, (re)conhecer estratégias que estão sendo efetivadas nestes estados para superar a desigualdade mencionada: a fiscalização da implementação das políticas promulgadas.

7.5.1 A fiscalização da política

Como comentado anteriormente no texto introdutório a este capítulo, diante dos dados evidenciados pelo meu *corpus*, pude (re)conhecer uma das estratégias utilizadas para tentar superar as desigualdades geradas pela construção das recentes políticas locais de inserção de espanhol nos locais nos quais já se tornaram normativas (RS e PB): a fiscalização. Para ilustrar o exposto aqui, apresento o único recorte da subcategoria 26 das entrevistas:

Quadro 67: Recortes Subcategoria 26, Estratégias de acompanhamento das legislações

RECORTE	FONTE DE DADO
Fiscalização de cumprimento da normativa promulgada	<i>RS – E1, E2, E3, E5, E6, E8, E9, E10; PB – E14</i>

Fonte: a autora.

Antes de comentar sobre o recorte, também resgato exemplos de fragmentos das entrevistas que o originou, com o objetivo de elucidar as relações que aqui proponho:

FISCALIZAÇÃO DE CUMPRIMENTO DA NORMATIVA PROMULGADA

“[...] A gente conseguiu uma emenda constitucional que transforma o espanhol em projeto de estado e não de governo. É...porém, a Secretaria de educação, ela não implementou isso como deveria. Existe muita dúvida ainda. É...a gente tem aquela aberração jurídica no Brasil que é a lei que não cola, né? É uma aberração jurídica. Mas existe isso no Brasil. Então, o que que precisa acontecer? Precisa fiscalização. E a gente começou esse trabalho de fiscalização, né? A gente fez vários contatos com a Secretaria estadual de educação, por meio da...da assessoria da [nome de deputada estadual do Rio Grande do Sul]. Inclusive, a gente constituiu uma frente parlamentar para que essas ações tivessem um respaldo jurídico, né? Então, a gente tem todo um processo organizado para fiscalizar, mas veio a bendita pandemia e...e...a fiscalização não aconteceu como deveria [...]” (E1 – Rio Grande do Sul)

“[...] Mas, para manter a fiscalização da lei, nós fizemos uma audiência pública e instauramos a frente parlamentar. Fica espanhol que fiscaliza a...a emenda constitucional, tá? E aí tem um site que...que registra as denúncias e cada vez que existe uma denúncia a gente aciona o Ministério público e o Ministério público pede satisfação. Nem sempre nós temos uma resposta que a gente gostaria, mas pelo menos eles sabem, né que a gente está fiscalizando [...]” (E5 – Rio Grande do Sul)

“[...] Aí se fez, se criou uma frente parlamentar para que? Para fazer tipo um observatório da aplicação da emenda constitucional [...]” (E6 – Rio Grande do Sul)

“[...] A gente tem como fazer denúncias no Ministério público, fazendo porque é como a frente parlamentar está agindo. Está descobrindo aqui, faz uma denúncia, espera a resposta [...]” (E9 – Rio Grande do Sul)

“[...] E a gente...eu estive em contato com alguns coordenadores que ligaram para algumas escolas e viram que não estão cumprindo. Então a gente tá ainda nesse processo de verificação [...]” (E10 – Rio Grande do Sul)

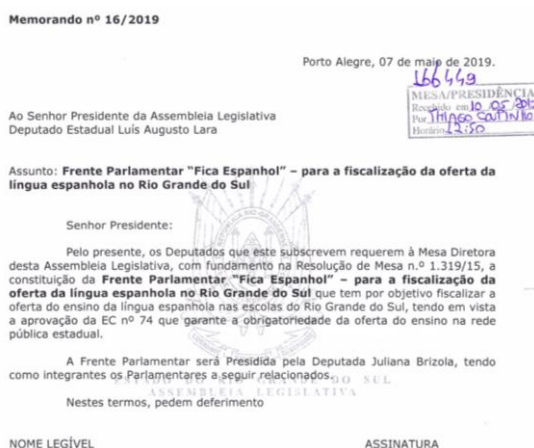
“[...] Estamos na associação, estamos com uma ação do Ministério público para que haja o respeito da nossa lei [...]” (E14 – Paraíba)

Tanto nos relatos dos entrevistados do RS, quanto da PB, evidenciou-se que a construção das políticas não se encerra na aprovação do texto legal como normativa. Como já comentado no Contexto da Prática, tais textos, ao chegarem neste Contexto, estão passíveis a (re)interpretações em razão de aspectos que percorrem o cenário real de sua aplicabilidade e, muitas vezes, acabam não sendo implementados como se idealizava ou como se propõe. Nesta conjuntura, os participantes indicaram que, como em alguns cenários as políticas não estão sendo implementadas, eles já estão valendo-se de algumas estratégias para superar essas desigualdades. Estratégias estas que, em síntese, se refere à fiscalização de cumprimento da lei e que são caracterizadas, por exemplo, pela realização de denúncias/ações junto ao Ministério Público (RS e PB) e da instauração de uma Frente Parlamentar (RS).

No que tange a esta última iniciativa mencionada, a Frente Parlamentar, se institucionalizou diante de um memorando (Figura 13) e há, inclusive, um site

<<https://ficaespanholrs.wixsite.com/home>> no qual os sujeitos podem indicar como está sendo a oferta da língua espanhola nos cenários aos quais se circunscrevem (Figura 14):

Figura 13: Memorando nº 16/2019 que institui a Frente Parlamentar “Fica Espanhol” para a fiscalização da oferta da língua espanhola no Rio Grande do Sul.



Fonte:

<<http://www.al.rs.gov.br/deputados/Portals/Deputados/FrentesParlamentares/FP.%20FICA%20ESPANHOL.pdf>>.

Figura 14: Seção do site Fica Espanhol RS para indicação de implementação de oferta do ensino da língua espanhola.

Home | Nova Página | Nossa história | A PEC | Publicações | Contato

Contato

Professor/a, como está a oferta do espanhol na sua escola?
Email: ficaespanholrs@gmail.com

Nome _____ Cidade _____ Rede _____

Email _____ Telefone _____ Municipal Estadual

Depoimento _____

Enviar

Fonte: <<https://ficaespanholrs.wixsite.com/home>>.

Com a redação desta última subseção e a apreciação de todas as subcategorias oriundas da análise de conteúdo das fontes de coleta/geração de dados deste trabalho, completo a articulação entre o Ciclo de Políticas e a construção das recentes políticas locais

de inserção de espanhol, assim como finalizo o (re)conhecimento de como tem se dado esta construção. No entanto, reitero que as associações que aqui foram realizadas, refletem uma possibilidade do caminho que pode ser percorrido por tal articulação, não tendo pretensão de registrar que este é o único caminho a ser traçado.

8 ENCAMINHAMENTOS FINAIS

Considerando os últimos 90 anos (1931 a 2021), algumas foram as políticas linguísticas educacionais representadas por textos legais que trataram sobre o ensino de LE/A no Brasil. Mais recentemente, após a promulgação de duas delas, a MP 746 (2016) e a Lei

13.415 (2017), tal ensino tem enfrentado um processo de fragilização em nosso cenário educativo e algumas têm sido as iniciativas para que este seja, de alguma forma, garantido na rede básica. Uma delas é a tramitação, no contexto legislativo, de políticas locais de inserção desta LE/A no âmbito dos estados brasileiros. De forma complementar, algumas também têm sido as atuações e organizações dos diferentes atores que seguem na luta pela garantia do ensino de espanhol aos nossos estudantes, como associações de professores, universidades, movimentos sociais e demais sujeitos envolvidos com a área em pauta. Diante do exposto e do anseio de aproximar-me ao que vem sendo realizado, em algumas instâncias, em prol do ensino da LE/A pautada, este estudo teve como objetivo geral analisar, de modo diacrônico, os percursos e as perspectivas da construção das recentes políticas linguísticas educacionais no âmbito dos estados brasileiros, com foco no ensino de espanhol como língua estrangeira/adicional, no recorte 2017-2021.

Com o propósito de destacar as reflexões realizadas nesta investigação que me levaram até estas conclusões, enfatizo a seguir os pontos que retratam os caminhos para a elucidação das perguntas de pesquisa que aqui foram lançadas.

No que se refere à primeira pergunta – “Quais são as políticas tramitadas e/ou promulgadas entre 2017-2021 no âmbito dos estados brasileiros, com foco na inserção da língua espanhola na educação básica?” – pude, a partir de uma das etapas metodológicas deste estudo, identificar que as políticas em pauta e que correspondem às estratégias de busca delimitadas para a tese são 13 projetos (PL’s ou PEC’s) tramitados nos estados de Ceará, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina e São Paulo e 5 normativas promulgadas em Pará, Paraíba, Rio Grande do Sul e Rondônia, sendo que esta última unidade federativa possui mais de um projeto tramitado e mais de uma lei institucionalizada. Dos 13 projetos, 8 seguem seu tramite nas Assembleias estaduais e 5 foram promulgados nas leis mencionadas. Estes documentos, além de caracterizar-se como a elucidação desta primeira pergunta, também se configuraram, acompanhados da entrevista semiestruturada e do questionário eletrônico, como fonte de dados para a explanação da segunda pergunta deste trabalho.

Referente à ela – Como tais políticas têm se construído e quais são seus elementos preponderantes? – os caminhos para sua elucidação se deram a partir da análise de conteúdo dos dados coletados/gerados e da interlocução do corpus com o Ciclo de Políticas.

No que cerne aos dois primeiros Contextos, de Influência e de Produção de Texto, as reflexões se pautaram em dados dos próprios documentos legislativos que representam a política como texto tramitado/promulgado e das perspectivas dos participantes (tanto dos entrevistados de dois dos estados nos quais estas políticas já se tornaram normativas – RS, PB, quanto dos respondentes dos questionários que expõem seus olhares em relação à construção delas em outras regiões - SP, RJ e RR). No Contexto da Prática, dos Resultados e Efeitos e da Estratégia Política, tendo em vista que estes Contextos compreendem o cenário de aplicabilidade da política e suas interações com o meio (impactos e estratégias) as reflexões que foram levantadas trataram, especialmente, do RS e da PB considerando que estes foram os estados selecionados neste estudo para a realização das entrevistas e da observação de duas das políticas que foram promulgadas em leis. No entanto, no caso do Contexto dos Resultados e Efeitos, como um dos impactos encontrados no processo destas duas políticas mencionadas foi a ampliação do movimento Fica Espanhol para outras unidades federativas e a sinalização da possível idealização de outras iniciativas legais nestas demais localidades, também pude observar, com o auxílio dos dados dos questionários, os impactos do processo de construção das políticas nos respectivos estados dos respondentes dos questionários (SP, RJ e RR).

No tocante a esta articulação, me vali de algumas subperguntas de pesquisa as quais retomo a seguir para ilustrar que as políticas investigadas têm assumido percursos diversos, com semelhanças e divergências e envoltos por elementos preponderantes que registram os mecanismos que permeiam sua construção:

a) Quais são as influências latentes nas políticas analisadas?

Foi possível identificar que alguns são os elementos preponderantes que, diante das evidências, influenciaram (e podem seguir influenciando) a construção das políticas contempladas neste estudo e que circundam quatro subtemas: a historicidade das políticas; a relevância da língua espanhola; as características nacionais/estaduais e os atores como sujeitos e como movimentos sociais.

No que cerne ao primeiro subtema, pude, desde uma perspectiva diacrônica, vislumbrar uma relação de influência entre a construção das políticas analisadas e o histórico do ensino de espanhol, sendo este histórico ora de apagamento, ora de fomento. Em relação

à “relevância da língua espanhola”, o exame dos dados notabilizou que a influência deste elemento perpassa por dois âmbitos: a) o ensino e b) a comunicação, demografia, economia e política. No que compete ao primeiro, pude (re)conhecer argumentos que se sustentam diante dos impactos da não oferta do ensino desta LE/A e/ou da importância de sua aprendizagem, assim como da sua já presença/garantia no Brasil e em outros países. Em relação ao segundo, foi possível identificar uma série de aspectos que registram e detalham a importância do espanhol em diversos cenários da sociedade, tanto no contexto nacional/regional, quanto internacional. Referente ao terceiro subtema, pude vislumbrar como diversas características nacionais/estaduais são abordadas para tentar evidenciar a necessidade do desenvolvimento de políticas com foco no ensino de espanhol, caracterizando-se como uma de suas influências. Por fim, no que tange ao quarto e último subtema, consegui conceber os modos como as expectativas dos sujeitos em relação às políticas e suas motivações para atuação neste cenário podem substancializar mais um elemento de influência para a construção das políticas enfocadas nesta tese: a influência dos atores como sujeitos e como coletivo.

b) Que atores atuam na construção das políticas observadas e como se dá sua atuação?

Primeiramente, reitero que não foi minha intenção nesta tese argumentar que os atores apresentados/identificados são os únicos que atuam/atuaram na construção das políticas, seja das políticas aqui analisadas ou de outras que já foram construídas na área do espanhol. Meu intuito foi somente resgatar, diante das evidências dos meus dados, os atores que ali se fizeram presentes. A partir destas evidências, pude (re)conhecer que diferentes atores atuam/atuaram na construção das políticas aqui pautadas e que são sujeitos que representam autoridades políticas (o próprio governo federal e figuras políticas variadas) ou que percorrem o âmbito da educação (professores, alunos, associações). Sua atuação se dá de modos diversos: há atores que produzem os textos legais analisados ou que neles são mencionados como envolvidos na construção de outras políticas, assim como há aqueles que atuam/atuaram nos bastidores de sua produção e/ou disseminação a partir de diferentes ações como aquelas que envolvem o processo de redação e de tramitação das políticas como textos legais.

c) Que ações envolvem o processo de redação e de tramitação das políticas como textos legais?

As ações que percorrem a redação e tramitação das políticas como textos legais revelam a dinâmica que está por trás do processo legislativo, registram a articulação e atuação dos atores e sinalizam possíveis acordos e embates travados entre eles. Algumas das ações

abordadas no trabalho são: o contato com figuras políticas, a atuação nas redes sociais, participação nas assembleias, solicitações de moções de apoio, entre outras.

d) Como se compõem/se estruturam estes textos legais?

Considerando que os textos legais correspondentes às políticas analisadas nesta pesquisa são leis ou proposições legislativas (PL's ou PEC's), suas estruturas se organizam a partir das características dos gêneros textuais mencionados, abordando, especialmente e respectivamente, as determinações (no caso das leis) e as determinações e justificativas (no caso das proposições). No entanto, ainda que tais estruturas sejam, em parte, padronizadas, os discursos que os compõem apresentam semelhanças e divergências e sofrem alteração ao longo de seu processo de tramitação (conforme ilustrado a partir da comparação entre as proposições apresentadas e promulgadas no Pará e na Paraíba). Na parte que compreende as determinações das leis ou das proposições, por exemplo, foi possível encontrar diferentes especificações, em maior ou menor grau de objetividade ou subjetividade. Esta inconstância, conforme evidenciado e ilustrado neste trabalho, podem, no Contexto da Prática, favorecer (re)interpretações daquilo que foi idealmente determinado no Contexto de Produção de Texto e dificultar a implementação.

e) Como se dá a produção textual para disseminar a política?

Além dos textos legais que representam as políticas, no caso desta investigação foi possível indicar a produção de textos diversos que as disseminam na esfera acadêmica/científica (por meio da publicação de livros e da realização de encontros/rodas de conversa/aulas públicas, por exemplo), quanto as divulgam em outras esferas (como a partir publicações em rede social, panfletos, etc).

f) Quais os cenários de aplicabilidade das recentes políticas locais de inserção de espanhol analisadas neste trabalho e as particularidades que envolvem sua implementação nos contextos nos quais já se tornaram normativas?

Os cenários de aplicabilidade das políticas analisadas neste estudo está envolto pelo apagamento do ensino de espanhol no âmbito nacional, considerando o histórico das políticas implementadas nos últimos anos, especialmente, a MP 746 e a Lei 13.415. Nesta perspectiva, as políticas investigadas e já promulgadas em normativas (RS e PB) têm se caracterizado por particularidades que, em alguns casos, se materializam em dificuldades, sendo grande parte delas, fomentadas por (re)interpretações dos textos produzidos e aprovados.

g) Há evidências de que as relações de poder entre os atores afetam o processo de implementação das normativas já promulgadas?

Nos cenários de implementação encontrados pelas políticas enfocadas nesta tese que já se tornaram normativas (RS e PB), há evidências de que as relações de poder entre os atores têm interferido neste processo. Sendo os gestores, as figuras políticas e o próprio governo os atores que, no caso desta pesquisa, evidenciam esta interferência.

h) Quais são os impactos das recentes políticas locais de inserção do ensino de espanhol já promulgadas em normativas?

Ainda que sejam recentes as duas políticas analisadas neste trabalho que já foram promulgadas em normativas (RS e PB), pude já avistar alguns impactos individuais e coletivos que foram produzidos por elas e que correspondem a todo o processo de construção das políticas (e não somente à sua promulgação como lei), como: fomento de mais eventos/produção científica na área; união da classe atrelada ao ensino de língua espanhola; maior formação acadêmica/profissional/pessoal/cidadã para os envolvidos; maior contato com o processo de idealização e de desenvolvimento de políticas públicas; entre outros.

i) Tais políticas têm como um de seus efeitos a construção de novas políticas?

A partir da interpretação/análise do corpus do estudo, também foi possível (re)conhecer que um dos efeitos gerados pelas políticas que já se tornaram leis (RS e PB) é a construção de outras políticas em outros cenários que correspondem a um âmbito ainda mais micro (municipal) e que está, inclusive, tentando se expandir para um âmbito mais macro (nacional e outros estados).

j) Existem desigualdades criadas pelas recentes políticas locais de inserção de espanhol que se tornaram normativas? Que estratégias foram/estão sendo adotadas para a superação destas desigualdades?

Nos dois estados observados nesta tese nos quais as políticas já se tornaram normativas (RS e PB), há a indicação de que elas têm encontrado dificuldades de implementação em certos cenários como os municipais e a rede particular, por exemplo. Este aspecto foi caracterizado nesta pesquisa como uma possível desigualdade criada pelas políticas em pauta já que retrata o não atendimento, por parte de algumas instituições, ao que foi determinado pela lei ou, pelo menos, ao que se idealizava que ela determinasse. Diante da identificação desta desigualdade, pude (re)conhecer estratégias que estão sendo efetivadas nestes estados para superá-la: a fiscalização da implementação das políticas promulgadas, sendo esta realizada por meio de denúncias ao Ministério Público (PB) e da criação de uma Frente Parlamentar (RS).

Deste modo, como pôde ser visualizado ao longo do texto analítico/interpretativo da tese, os pontos aqui retomados foram associados a todos os Contextos do Ciclo de Políticas e

propiciaram o (re)conhecimento dos elementos preponderantes da construção das políticas de inserção da língua espanhola na educação básica no âmbito dos estados brasileiros (2017 – 2021), permitindo o avizinhamo aos mecanismos de seu desenvolvimento. No entanto, conforme também foi salientado anteriormente, tendo em vista o corpus desta investigação e as características das políticas selecionadas (que ainda estão em tramitação ou que foram recentemente promulgadas), reconheço que as reflexões aqui realizadas em relação à implementação, aos impactos e às estratégias de tais políticas podem ser, futuramente, aprofundadas considerando o desenvolvimento que segue/seguirá sendo percorrido por estas iniciativas.

Desta forma, para encaminhar-me à finalização deste texto, reitero que as discussões levantadas refletem uma possibilidade de observação das políticas pautadas e não se encerra em si mesma. Além disso, assumo a existência de lacunas neste trabalho que podem ser preenchidas/complementadas em demais estudos sobre a temática, a partir, por exemplo:

- De uma observação pormenorizada e enfocada de cada uma das políticas aqui discutidas, analisando individualmente suas particularidades;
- Da exploração das políticas investigadas a partir de outro referencial teórico-analítico, como a análise do discurso, por exemplo;
- Da análise das políticas que compõem o escopo deste estudo a partir da perspectiva de outras esferas da sociedade, como as associações de professores de espanhol, entre outras;
- De uma análise da construção das políticas de inserção de espanhol (2017-2021) em âmbito macro (federal/nacional) ou em âmbito ainda mais micro (municipal);

Por fim, no que compete às contribuições desta investigação, especialmente à área de ensino de línguas estrangeiras/adicionais e de espanhol, compreendo que ela pode caracterizar-se como um incentivo para maiores reflexões sobre todo o processo que implica a construção das políticas linguísticas educacionais em nosso território e como este trajeto está permeado de diversas particularidades que ultrapassam a esfera legislativa, envolvendo diferentes atores, ações e problematizações. Assim sendo, espero que as discussões levantadas aqui possam subsidiar novos estudos sobre o tema e, ademais, fomentar, a partir do compartilhamento destes percursos e perspectivas, a construção de demais políticas que tenham como foco a garantia da oferta da língua espanhola na educação básica.

REFERÊNCIAS

- ABREU, K. F.; BARBOSA, L. Lei nº 11.161/05: a política linguística e a implementação de ações no estado de Pernambuco. In: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. [org.] *Dez anos da “lei do espanhol”* (2005-2015). Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.
- ALTENHOFEN, Cléo V.; BROCH, Ingrid K. Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). In: BEHARES, Luis (org.). *V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Montevideo: Universidad de la República e Asociación de Universidades Grupo Montevideo / Núcleo Educación para la Integración, 2011.
- ANDRADE, O. G. de. Projeto de Pesquisa. *Espanhol para que(m)? Do ideal legislativo ao real educativo*. Universidade Estadual de Londrina, 2016.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como Política Pública*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 59.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.) *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *How schools do policy: policy enactment in secondary schools*. New York: Routledge, 2012.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BALL, S. J.; BOWE, R. *Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues*. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, S. J. *Palestra realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)*, 2009. Disponível em: <http://www.ustream.tv/recorded/2522493>. Acesso em: 30 de junho de 2021.
- BARDIN. L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARDIN. L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARRIOS, R. B. de C. *Políticas públicas e o ensino de espanhol no Brasil: entre a instauração e a real implementação*. 2018. 195 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000219487>>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. [org.] *Dez anos da “lei do espanhol”* (2005-2015). Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.
- BORBOREMA, C. D. L, de. *Política de ciclos na perspectiva do Ciclo de Políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de*

Niterói/RJ. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. *Decreto-Lei 19.890*. Brasília: 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. *Decreto-Lei 4.244*. Brasília: 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. *Lei Federal Nº 11.161/2005*. Brasília: 2005.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4024/61*. Brasília: 1961.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5692/71*. Brasília: 1971.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96*. Brasília: 1996.

BRASIL. *Medida provisória nº 746*, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.415*. 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. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. *Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora*. Pro-Posições, v. 27, n. 1 (79), p. 155-177, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201607909>. Acesso em: 22 out. 2022.

CALVET Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

CANDIDO, Antonio. *Professor, escola e associações docentes*. Pro-Posições, v. 14, n. 2 (41) - maio/ago. 2003.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Uma política lingüística para o português*. Recuperado em 01 de jul. 2014, de Museu da Língua Portuguesa: <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_17.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2022.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*, 2001. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2022.

COOPER, Robert L. *La planificación lingüística y el cambio social*. Traduzido para o espanhol por José M. Perazzo. Cambridge University Press. 1997. Disponível em: <<https://books.google.es/books?id=GX8Q5238an4C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CRISTOFOLI, M. S. *Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanços, percalços*. 2010, 208 f. + apêndices. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

DIAS, Rosanne Evangelista. *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*, 2009, 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfTeses/CICLO_DE_P_71.pdf

DIANI, M.; BISON, I. Organizações, coalizões e movimentos. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 3, p. 219-250, 2010.

Diani, Mario. 1992. The concept of social movement. *Sociological Review*, Keele, UK, n. 40.

DIVAN, L. M. F; OLIVEIRA, R. P. de. A pesquisa qualitativa e o paradigma da ciência pós-moderna: uma reflexão epistemológica e metodológica sobre o fazer científico. *Revista Gragoatá*. Niterói, n. 25, p. 185-202, 2. sem. 2008.

FÁVERO, O; HORTA, J. S. B; FRIGOTTO, G. Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 83, p.5 – 14, 1992.

FOUCAULT, M. Verdade, poder e si mesmo. In: MOTTA, Manoel Barros da. *Foucault: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense, 2006, p. 294-300.

FRANÇA, M. *Da política de criação à política em ação: uma análise da oferta de ações formativas pelo centro de estudos de línguas de Rio Branco - acre*. 2018. 207 f. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Paraná, 2016.

GALVÃO; LUVIZOTTO. *Reflexões sobre a ética e o plágio na pesquisa científica*. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 22 a 25 de outubro, 2012. Disponível em:

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem fronteiras*. v. 5, nº 2, pp. 50-64, Jul/Dez.2005b Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 3 de novembro de 2005, às 19h.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 198-2001.

LÔPO RAMOS, A. A. (2021). Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. *Revista Brasileira De Linguística Antropológica*, 13(01), 233–267. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207>. Acesso em: 30 out. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

MACHADO, R; CAMPOS, T. R de; SAUNDERS, M. do C. *História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos*. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>>. Acesso em: 18 set. 2021.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine, et al. *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.117-134.

MAINARDES, J. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

MAINARDES, J; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas Reducionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D.; PAGNONCELLI, C. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel/PR. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 12, n. 46, p. 190–

204, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i46.8640080. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640080>. Acesso em: 11 nov. 2020.

MENEZES, A. S.; CRUZ, E. S. A implantação do espanhol em São Paulo (2006-2015). In: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. [org.] *Dez anos da “lei do espanhol” (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.

MENEZES, L. J. J. M. Plurilinguismo, Multilinguismo e Bilinguismo: Reflexões sobre a Realidade Linguística Moçambicana. *Revista Percursos Linguísticos*, 2013. Disponível em: <Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/4589> >. Acesso em: 20 jun. 2020.

MERCOSUL EDUCACIONAL. *Portal MERCOSUL EDUCACIONAL*. Disponível em: <<http://www.edu.mercosur.int/pt-BR/>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

MONTAÑÉS, A. *Políticas para o ensino do espanhol como língua estrangeira na cidade de Londrina - PR: relatos de experiência*. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/PDF/amandapmontanez.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORELLO, R. Línguas, Fronteiras e Perspectivas para o Ensino Bilíngue e Plurilíngue no Brasil. In: MORELLO, R; MARTINS, M. F. (org.). *Política linguística em contextos plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola*. Florianópolis: IPOL - Editora Garapuvu, 2016, 248p.

MORELLO, R. (Org.). *Leis e línguas no Brasil: o processo de cooficialização e suas potencialidades*. Florianópolis: IPOL, 2015.

OLIVEIRA, B. R. de. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 4, p. 1-17, 2019.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Política Linguística na e para além da Educação Formal. *Estudos Linguísticos*, XXXIV, p. 87-94, 2005, p.87-94. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/journal%3Aestudos/oliveira_2005_politica.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Línguas de fronteira, fronteiras de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil. UFMS/AGB. *Revista GeoPantanal*, Corumbá/MS, N. 21, 59-72, Jul./Dez. 2016.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. *Declaração universal dos direitos linguísticos: novas perspectivas em política linguística*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2008.

ORLANDI, E. “Ética e Política Linguística”. *Línguas e Instrumentos Linguísticos* nº1. Campinas: Pontes, Jan./Jun. 1998.

ORLANDI, E. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. (Org.) *Política Linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007

PERES, Rafaeli Constantino Valêncio. *Projeto Londrina global: currículo e representações sociais dos professores de inglês para crianças*. 2018.139 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2018.

PORTILLA, M. P. P. *Ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira no Brasil: algumas considerações teóricas e práticas*. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/rio_2007/22_pizarro.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine, et al. (Org.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.19- 42.

RECUERO, A. P. C. O surgimento da ciência políticas linguísticas e o ensino de espanhol no brasil. *Web-Revista SOCIODIALETO*: Bach., Linc., Mestrado Letras UEMS/Campo Grande, v. 5, nº 13, jul. 2014.

REIS, S.; EGIDO, A. A. Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. In: REIS, S. (Org.) *História, políticas e ética na área profissional da linguagem*. Londrina: EdueL, 2017.

RIBEIRO DA SILVA, E. *A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos*. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/dT93Vp7MjTx9YgxPzqCrP4N/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

RIBEIRO DA SILVA, E. “[...] você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!”: Exames de línguas e política linguística para o inglês no Brasil. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. *Lei nº 13.178*, de 10/06/2009. Declarou integrante do patrimônio histórico e cultural do Estado do Rio Grande do Sul o dialeto Talian, originado dos italianos e descendentes radicados no Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/13.178.pdf>>.

RIO GRANDE DO SUL. *Lei nº 14.061*, de 23/07/2012 (publicada no DOE nº 142, de 24/07/2012). Declara integrante do patrimônio histórico e cultural do Estado do Rio Grande do Sul a “Língua Hunsrik”, de origem germânica. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=58094&hTexto=&Hid_IDNorma=58094>

ROCHA, L. F. Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira em Niterói: um olhar político-linguístico. *Cadernos de Letras UFF*, v. 26, p. 301-321, 2016.

RODRIGUES, S. L. O Político na lingüística: processos de representação, legitimação e institucionalização. In: ORLANDI, E. (Org.). *Política lingüística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. *Rev. Adm. UFSM*, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio/ago. 2009.

SACHS, Guilherme. *A obrigatoriedade da oferta de espanhol no ensino médio sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas*. 2011. 112 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

SALVADOR, A. C. O; SANTOS, L. V. dos. *O ensino de espanhol na educação básica brasileira: uma retrospectiva histórica*. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGOS/GT38/O%20ENSINO%20DE%20ESPA%20NHOL%20NA%20EDUCACAO%20BASICA%20BRASILEIRA%20UMA%20RETROSPECTIVA%20HISTORICA.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2022.

SANTA CATARINA. *Lei Estadual nº 14.951/2009*, de 11/11/2009. Declara integrante do patrimônio histórico e cultural do Estado o dialeto “Talian”, originado dos italianos e descendentes radicados em Santa Catarina. Disponível em: <<http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2009/014951-011-0-2009-001.htm>>.

SANTOS, A. P. dos. Abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para análise da política de avaliação em larga escala. *Revista Meta Avaliação*. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/391/pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2022.

SANTOS, M. F. Políticas Linguísticas para a formação de professores de francês língua estrangeira no estado do Rio de Janeiro. *Anais do VISAPPIL – Estudos de Linguagem*, UFF, nº1, 2015.

SANTOS, F. P. G; TEIXEIRA, W. B. Dez anos da lei do espanhol no Amazonas. In: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. [org.] *Dez anos da “lei do espanhol” (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 24, p. 7 – 16, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108/96>>. Acesso em: 08 fev. 2022.

SEDYCIAS, J. O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro. São Paulo, Parábola Editorial, 2005a. _____. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005b. p. 35- 44.

SILVA, J. I. *Do mito da língua única à política do plurilinguismo: desafios na implementação de leis de cooficialização linguística em municípios brasileiros*. Matranga, Rio de Janeiro, v.23, n.38, jan/jun. 2016.

SILVA, S. P. *O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o pacto pela educação em Goiás*. 2014. 249 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Goiás, 2014. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/709>. Acesso em: 08 fev. 2022.

SILVA, A. R.; OLIVEIRA, H. A. O ensino do português e do espanhol no âmbito do MERCOSUL – educação básica e ensino profissionalizante. *Revista Desempenho*, nº31, v. 2, 2019.

SOUZA, Â. R. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando?. *Práxis Educativa*, v. 9, n. 2, p. 355-367, 2014.

SOUZA, Â. R. A política educacional e seus objetos de estudo. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Políticas Educativas*, v. 1, n. 1, p. 75-89, 2016.

SOUZA, A. C. de; RIBEIRO, M. A. P. S.; FARIAS, J. G. A relevância das políticas plurilíngues. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos - Ano III (2020)*, volume III, n.7 (jul./dez.) - ISSN: 2595-1661

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*. Porto Alegre, n.16, jul/dez 2006.

SOUZA, L. G. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDELO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Org.). *Avaliação educacional: desatando e reatando nós*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 17-19. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-02.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SPOLSKY, Bernard. *Políticas Linguísticas: uma entrevista com Bernard Spolsky*. ReVEL, vol. 14, n. 26, 2016a. Tradução de Ana Carolina Spinelli e Gabriel de Ávila Othero.

TANACA, Jozélia Jane Corrente. *Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global*. 2017. 255 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TATAGIBA, Luciana; ABERS, Rebecca; SILVA, Marcelo Kunrath. 2018. *Movimentos sociais e políticas públicas: ideias e experiências na construção de modelos alternativos*. In: PIRES, Roberto; LOTTA, G.; OLIVEIRA, V. E. de (orgs). *Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas*. Brasília, DF: Ipea/Enap. pp. 106-138.

TORRES, S.; ALMEIDA, M. B. *Documentação jurídica: reflexões sobre a função social do documento legislativo*. p. 266-271, . Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/135158>. Acesso em: 04 nov. 2022.

VIEIRA, S. L. *Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples*. RBPAE, v. 23, n. 1, p. 53 – 79, jan./abr. 2007.

VILLALBA, Terumi Koto Bonnet. O ensino do espanhol no Brasil: revisitando o tema da política linguística. In: ZORZO-VELOSO, Valdirene F; FERREIRA, Cláudia Cristina; ORTIGOZA, Arelis Felipe. *El español em línea de mira: enlaces lingüísticos, literários y metodológicos*. Londrina: UEL, 2013, p.13-26.

WOGINSKI, G. R; COSTA, L. de M. J. A situação da oferta (2005-2015) do ensino de LEM-Espanhol na rede pública estadual/federal de educação básica no Estado do Paraná. In: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. [org.] *Dez anos da "lei do espanhol" (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE ASSINADOS PELOS ENTREVISTADOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Instrumento Entrevista Semiestruturada. Participantes: Precursores do Movimento “Fica Espanhol”

Estimado(a) participante:

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa de doutorado “O DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS DE INSERÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA E O MOVIMENTO ‘FICA ESPANHOL’: PERCURSOS, ARTICULAÇÕES E REPRESENTAÇÕES” a ser realizada em Londrina-PR, para o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Estadual de Londrina, sob a orientação do Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus.

Tenho como objetivo neste estudo analisar a construção histórica das políticas linguísticas e educacionais, com foco no ensino de espanhol, assim como o(s) modo(s) que o movimento “Fica Espanhol” impactou sobre elas recentemente.

Os principais aspectos que consolidam a justificativa desta investigação são: (1) A necessidade de uma maior reflexão a respeito da atuação dos movimentos sociais no que compete às ações políticas e também de uma maior ponderação e promoção dos projetos que fomentam a pluralidade de ensino de línguas no país. Pluralidade esta que, de acordo com a Constituição Estadual do Paraná, deve ser garantida no estado no que tange ao ensino de idiomas. (2) A relevância do ensino de língua espanhola na conjuntura atual e, especialmente, em nosso contexto, considerando que o espanhol é o idioma do Mercosul (bloco comercial do qual fazemos parte) e tem importância internacional, sendo uma das seis línguas da ONU, a oficial da União Europeia e a segunda língua materna no mundo em número de falantes (estando atrás somente do mandarim).

Sua participação é muito importante e se daria a partir da realização de uma única entrevista semiestruturada, com duração máxima de uma hora, pela plataforma Google Meet, no primeiro semestre de 2021. Tal entrevista terá como foco conhecer o processo de criação do movimento “Fica Espanhol” e as impressões dos envolvidos neste processo.

Esclareço que sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Aclaro, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta e futuras pesquisas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Esclareço ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação e que grande parte dos benefícios para os participantes deste estudo serão indiretos, já que, com a sua colaboração, você estará contribuindo para o desenvolvimento da ciência e para os estudos da sua própria área de atuação. No entanto, também me comprometo a oferecer um encontro virtual, também por meio da plataforma Google Meet, para socializar a análise das respostas dadas a mim nesta entrevista e validá-las a partir das suas impressões.

Quanto aos riscos, saliento que todos os procedimentos adotados obedecem à Resolução CNS 510/2016 e a sua participação neste trabalho não traz possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente. Todas as entrevistas serão realizadas online, em horário pré agendado e acordado e, como já mencionado, todas as gravações das entrevistas e os dados coletados a partir delas serão

mantidos em total sigilo e confidencialidade. No entanto, caso você sinta algum desconforto em relação à alguma das perguntas realizadas durante a entrevista, em relação à utilização de alguma resposta dada ou a qualquer outro aspecto atrelado à sua participação, me comprometo a acolher sua posição e, no mesmo momento, descartar, permanentemente, a gravação dos dados coletados e da sua participação, assim como excluir do texto da minha investigação as informações relacionadas às informações fornecidas por você.

Em conformidade ao disposto na Resolução 510/2016, Capítulo VI Do Pesquisador Responsável Art. 28, item IV, os dados coletados na pesquisa, ou seja, as gravações das entrevistas, estarão arquivados de maneira digital, sob minha guarda e responsabilidade, pelo período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa e, quando findado este prazo, serão descartados de forma permanente sendo excluídos do computador no qual ficaram armazenados.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá me contatar (Raquel Bicalho de Carvalho Barrios; endereço: R. Bernardo Sayão, 261; telefones: (43) 3342-9639/9644-1417; e-mail: raquelbicalho@hotmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP/Uel, LABESC - Laboratório Escola de Pós-Graduação - sala 14, Campus Universitário - Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina- Pr - CEP: 86057-970, Telefone: 43-3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

O Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, ou CEP, é um colegiado de avaliação de projetos de pesquisa, criado em 1997 com o objetivo de atender as resoluções do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde que normatiza as pesquisas que envolvem seres humanos.

Diante de todos os aspectos aqui mencionados, se você aceita participar, voluntariamente, da pesquisa e da entrevista semiestruturada, peço gentilmente que assine este documento em duas vias, sendo que uma delas será entregue a você e a outra que ficará com o pesquisador.

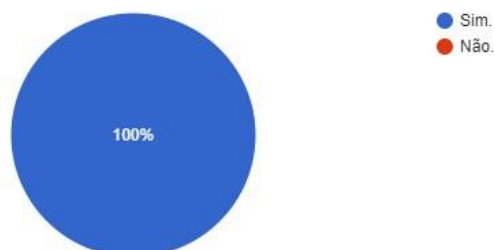
Londrina, 03 de março de 2021.

Pesquisadora Responsável: Raquel B. de C. Barrios

Você aceita participar voluntariamente deste estudo?

 Copiar

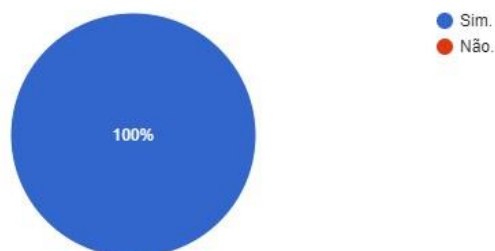
14 respostas



Você permite que a entrevista seja gravada para que a pesquisadora a escute posteriormente e analise os dados para, e somente, o estudo aqui mencionado?

 Copiar

14 respostas



APÊNDICE B – TCLE ASSINADO PELOS PARTICIPANTES DOS QUESTIONÁRIOS

O DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS DE INSERÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA E O MOVIMENTO 'FICA ESPANHOL': PERCURSOS, ARTICULAÇÕES E REPRESENTAÇÕES

Estimado(a) participante:

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa de doutorado "O DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS LOCAIS DE INSERÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA E O MOVIMENTO 'FICA ESPANHOL': PERCURSOS, ARTICULAÇÕES E REPRESENTAÇÕES" a ser realizada em Londrina-PR, para o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Estadual de Londrina, sob a orientação do Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus.

Tenho como objetivo neste estudo analisar a construção histórica das políticas linguísticas e educacionais, com foco no ensino de espanhol, assim como o(s) modo(s) que o movimento "Fica Espanhol" e as demais instâncias da sociedade impactaram (ou podem impactar) sobre elas recentemente.

Os principais aspectos que consolidam a justificativa desta investigação são: (1) A necessidade de uma maior reflexão a respeito da atuação dos movimentos sociais no que compete às ações políticas e também de uma maior ponderação e promoção dos projetos que fomentam a pluralidade de ensino de línguas no país. Pluralidade esta que, de acordo com a Constituição Estadual do Paraná, deve ser garantida no estado no que tange ao ensino de idiomas. (2) A relevância do ensino de língua espanhola na conjuntura atual e, especialmente, em nosso contexto, considerando que o espanhol é o idioma do Mercosul (bloco comercial do qual fazemos parte) e tem importância internacional, sendo uma das seis línguas da ONU, a oficial da União Europeia e a segunda língua materna no mundo em número de falantes (estando atrás somente do mandarim).

Sua participação é muito importante, se daria no primeiro semestre de 2021 e da seguinte forma: você receberá via e-mail um questionário eletrônico (Google Forms) que terá como foco recolher as perspectivas dos representantes regionais do movimento "Fica Espanhol" no que se refere à idealização de políticas linguísticas com foco na oferta do ensino de espanhol no contexto analisado e à atuação do movimento neste cenário. Observo que tal questionário não será enviado a todos os representantes, mas somente aqueles que representam o movimento nos estados nos quais ainda não há políticas linguísticas implementadas que garantam a oferta do ensino de língua espanhola na educação básica. As perguntas serão dissertativas e você poderá respondê-las no próprio arquivo eletrônico. Esclareço que sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Aclaro, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta e futuras pesquisas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclareço ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação e que grande parte dos benefícios para os participantes deste estudo serão indiretos, já que, com a sua colaboração, você estará contribuindo para o desenvolvimento da ciência e para os estudos da sua própria área de atuação. No entanto, também me comprometo a oferecer um encontro virtual, também por meio da plataforma Google Meet, para socializar a análise das respostas dadas a mim neste questionário e validá-las a partir das suas impressões.

Quanto aos riscos, saliento que todos os procedimentos adotados obedecem à Resolução CNS 510/2016 e a sua participação neste trabalho não traz possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente. Caso você sinta algum desconforto em relação à alguma das perguntas realizadas no questionário, em relação à utilização de alguma resposta dada ou a qualquer outro aspecto atrelado à sua participação, me comprometo a acolher sua posição e, no mesmo momento, descartar, permanentemente, o registro dos dados coletados e da sua participação, assim como excluir do texto da minha investigação as informações relacionadas às informações fornecidas por você.

Em conformidade ao disposto na Resolução 510/2016, Capítulo VI Do Pesquisador Responsável Art. 28, item IV, os dados coletados na pesquisa, ou seja, as respostas dos questionários, estarão arquivados de maneira digital, sob minha guarda e responsabilidade, pelo período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa e, quando findado este prazo, serão descartados de forma permanente sendo excluídos do computador no qual ficaram armazenados.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá me contatar (Raquel Bicalho de Carvalho Barrios; endereço: R. Bernardo Sayão, 261; telefones: (43) 3342-9639/9644-1417; e-mail: raquelbicalho@hotmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP/Uel, LABESC - Laboratório Escola de Pós-Graduação - sala 14, Campus Universitário - Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina- Pr - CEP: 86057-970, Telefone: 43-3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

O Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, ou CEP, é um colegiado de avaliação de projetos de pesquisa, criado em 1997 com o objetivo de atender as resoluções do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde que normatiza as pesquisas que envolvem seres humanos.

Diante de todos os aspectos aqui mencionados, se você aceita participar, voluntariamente, da pesquisa e deste questionário, peço gentilmente que assine digitalmente este documento clicando na opção "sim" apresentada na primeira questão.

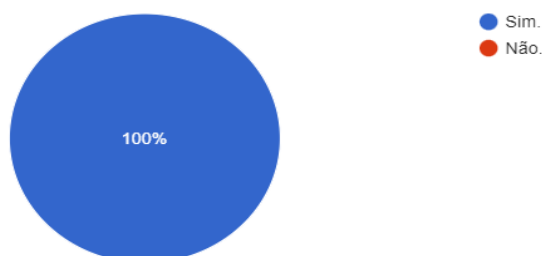
Londrina, 13 de julho de 2021.

Pesquisadora Responsável: Raquel B. de C. Barrios

1) Você aceita participar voluntariamente desta pesquisa?

 Copiar

3 respostas



APÊNDICE C – SÍNTESES DAS MACROTEGORIAS, SUBCATEGORIAS E RECORTES

Quadro 68: Subcategorias e recortes da macro categoria 1 “Caracterização dos textos legais: determinações”.

SUBCATEGORIA	RECORTE
Caráter e contexto de oferta da língua espanhola [1]	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplina obrigatória na grade curricular do Ensino Médio da rede regular de Ensino (1 - CE) - Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol. A oferta da Língua Espanhola ficará facultativa no ensino fundamental, dentro da parte diversificada do currículo. Será obrigatória nas unidades de ensino em que houver profissionais habilitados a lecioná-la (1 - MG) - Disciplina obrigatória nos currículos escolares dos anos finais do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio, constituindo-se em disciplina obrigatória (1 - PA) <ul style="list-style-type: none"> - Disciplina obrigatória nos currículos escolares a partir dos itinerários formativos (1 - PA) - Ensino Médio: obrigatória no currículo. Ensino Fundamental: facultativa, dentro da parte diversificada do currículo (4 – PB, PI, RO) - Ensino Médio: introduzida no currículo, com matrícula facultativa aos estudantes. Ensino Fundamental: facultativa, dentro da parte diversificada do currículo (1 - PB) <ul style="list-style-type: none"> - Disciplina obrigatória no ensino fundamental II e no Ensino Médio (1 - PR) - Ensino Médio: obrigatória no currículo. Ensino Fundamental II: opcional (1 - PE) - Na parte diversificada, será incluído, a partir do 6º ano até o 9º ano do ensino fundamental, o ensino obrigatório de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna; Na parte diversificada, serão incluídas, obrigatoriamente, ao longo de todos os anos do ensino médio, duas línguas estrangeiras modernas, sendo a língua inglesa de caráter obrigatório e a língua espanhola dotada de caráter preferencial, como segunda língua estrangeira moderna, nos termos do § 3º do Art. 317 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro (1 - RJ) <ul style="list-style-type: none"> - Disciplina obrigatória e matrícula facultativa no Ensino Fundamental e Médio (2 - RS) - Ensino Médio: obrigatória no currículo. Escolas e alunos do Ensino Fundamental: dentro da parte diversificada do currículo (3 – RR, SP) - Na parte diversificada será incluído, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, e de mais uma no nível médio. Para atender o previsto, serão obrigatoriamente oferecidas, concomitantemente, a Língua Espanhola e a Língua Inglesa (1 - SC)
Tipo de instituição [2]	<ul style="list-style-type: none"> - Rede estadual (9 – CE, MG, PB, RO, SP) - Rede pública e privada estadual (1 - PE) - Rede estadual de ensino e privada (1 - PI) <ul style="list-style-type: none"> - Escolas públicas (3 – PR, RS) - Sistema Estadual de Educação (1 - SC) - Não abordado (3 – PA, RJ)
Carga horária [3]	<ul style="list-style-type: none"> - Mínimo de 2h/aula semanais em cada ano do ensino médio (1 - CE) <ul style="list-style-type: none"> - Mínimo de 2h/aula semanais (1 - PR) - Mínimo de 1h/aula semanal (2 - RO) - Mínimo de 2h/aula semanais em cada ano letivo (4 – PB, PI, SP) <ul style="list-style-type: none"> - Mínimo de 1h/aula semanal em cada ano letivo (3 – PB, RO) - Pelo menos 1h/aula semanal para cada ano, sendo preferível, duas horas semanais (1 - PE) <ul style="list-style-type: none"> - Não abordado (6 – MG, PA, RS, SC)

Horário [4]	<ul style="list-style-type: none"> - Regular dos sistemas de ensino (7 – CE, PB, PI, RO, SP) - Regular do turno escolar (1 - RJ) - Regular (1) - Definido pelos sistemas de ensino (1 - MG) - Não abordado (8 – PA, PE, RS, RO, SC)
Profissional habilitado [5]	<ul style="list-style-type: none"> - Formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação em Espanhol-Português (5 – CE, PB, PI, SP) - Deverão possuir licenciatura plena em Letras Espanhol ou em Letras Português/Espanhol ou diploma de Letras com pós-graduação em Espanhol. No caso de o estado possuir, no seu quadro efetivo, profissionais licenciados em língua espanhola ou em conclusão de curso de Letras Espanhol ou Letras Português/Espanhol, estes poderão ser aproveitados na rede estadual para lecionar a disciplina de Língua Espanhola (1 - MG) - Deverão possuir licenciatura plena em Letras Espanhol. No caso de o estado possuir, no seu quadro efetivo, professores formados ou em conclusão do curso de Letras-Espanhol, estes poderão ser aproveitados na rede estadual para lecionar a disciplina de Língua Espanhola. Não havendo profissional habilitado poderão lecionar em caráter temporário estudantes que estejam cursando, no mínimo, o quinto período do curso de Licenciatura Plena em Letras-Espanhol (1 - PE) - Formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação Espanhol-Português ou em Licenciatura Plena em Letras com pós-graduação em Espanhol (2 - RO) - Não abordado (9 – PA, PR, RJ, RS, RO, SC)
Metodologia De Ensino [6]	<ul style="list-style-type: none"> - Seguindo as orientações metodológicas expressas na Base Nacional Comum Curricular (6 – CE, PB, PI, RO, SP) - Aulas expositivas, teóricas e práticas, mediante utilização de todo e qualquer recurso disponível nas escolas (1 - PE) - Não abordado (11 – MG, PA, PB, PR, RJ, RS, RO, SC)
Investimentos do estado [7]	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusão de vagas para profissionais de Língua Espanhola em concursos vindouros para professores, atendendo adequadamente às demandas da Rede Estadual de Ensino (5 – MG, PB, PI, SP) - Deverá fazer chamamento para concurso público de professor de espanhol no prazo estipulado a contar da aprovação desta Lei (1 – PE) - Não abordado (12 – CE, PA, PR, RJ, RS, RO, SC)
Prazo para adequações e/ou cumprimento da normativa [8]	<ul style="list-style-type: none"> - Os sistemas de ensino e as unidades educacionais deverão adaptar seus currículos e grades curriculares no prazo de sessenta dias a contar na data de publicação desta lei (3 – PB, PI, SP) - Os sistemas de ensino e as unidades educacionais deverão adaptar seus currículos e grades curriculares para atendimento desta Lei a partir do ano letivo de 2019 (3 – PB, RO) - As unidades educacionais deverão adaptar seu currículo e grade escolares no prazo a ser estipulado a contar na data de aprovação desta lei (1 - PE) - Não abordado (11 – CE, MG, PA, PR, RJ, RS, RO, SC)

Fonte: a autora.

Quadro 69: Subcategorias e recortes da macro categoria 2 “Caracterização dos textos legais: Justificativas”.

SUBCATEGORIA	RECORTE
Impactos da não oferta de espanhol [9]	- Retrocesso (2 – CE, PA)

	<ul style="list-style-type: none"> - Afeta ao capital humano relacionado ao ensino de língua espanhol (7 – MG, PB, PR, PI, RJ, SP, RO) - Confronto com acordos multilaterais estabelecidos no âmbito do Mercosul, entre os quais está a difusão do ensino de espanhol e português como línguas estrangeiras e uma série de outros acordos ulteriores relativos à integração acadêmica dos países do bloco, orientados para o mesmo fim (4 – CE, PI, RJ, SP) - Contramão da discussão sobre o plurilinguismo (2 – PA, SP) - Desigualdade de conhecimentos entre as escolas privadas que ofertarão a língua e as escolas públicas (2 – PB, RO) <ul style="list-style-type: none"> - Ameaça aos cursos de licenciatura em Letras Espanhol (5 – PB, PI, RJ, RO, SP) - Afeta os estudos dos alunos da rede básica (6 – MG, PB, PI, RJ, RO, SP) - Disparidade em exames nacionais entre os alunos do ensino privado e público, dificultando o ingresso no Ensino Superior bem como a qualificação profissional (1 - RO)
<p>Embasamentos legais/oficiais – fomento do ensino de espanhol [10]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Artigo 4º da Constituição Brasileira que trata sobre a integração dos povos da América (6 – CE, PR, PE, PI, RJ, SP) <ul style="list-style-type: none"> - LDB 1971 (1 - PB) - LDB 1996 (6 – CE, PB, PI, RJ, RS, SP) - Reforma Capanema (4 – PB, PI, RJ, SP) - Lei nº 11.161 (7 – PB, PI, RJ, SP, RS, RO, SC) - Aprovação de lei no próprio ou em outros estados que tratam sobre o ensino de espanhol (5 – MG, PB, PR, RO) <ul style="list-style-type: none"> - Existências de projetos de lei com foco no ensino de espanhol em outros estados (2 – MG, PR) <ul style="list-style-type: none"> - Constituição estadual (1 - PR) - Existência anterior de outros projetos de lei no próprio estado que defendiam a oferta do ensino de espanhol (1 - RS)
<p>Embasamentos legais/oficiais – apagamento do ensino de espanhol [11]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Medida Provisória nº 746 (4 – PB, PI, RJ, RO) - Lei Federal 13.451, de 2017 (10 – CE, PA, PB, PE, PI, RJ, RS, RO, SC, SP) - Base Nacional Comum Curricular (3 – PE, RO)
<p>Adequações necessárias (ou não) para implementação da normativa [12]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Não implica coercividade, pois Língua Espanhola já consta na grade curricular de várias unidades escolares do estado e há profissionais especializados de espanhol concursados no estado (1 - MG) - Inserção da sexta aula, em apenas dois dias semanais, sem reduzir ou afetar a carga horária de nenhum outro componente curricular (1 - PR) <ul style="list-style-type: none"> - Não acarretaria em gastos para o estado (2 – PR, RO)
<p>Possíveis benefícios proporcionados pela oferta do ensino da língua espanhola [13]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vantagem sociocultural para os que estudam o idioma (3 – CE, RS, SC) <ul style="list-style-type: none"> - Mais oportunidades no mercado de trabalho (1 -CE) - Avanço na formação profissional (2 – PR, RS) - Avanço no processo de formação acadêmica dos estudantes e no desenvolvimento de competências (2 – CE, PR) <ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimento das relações culturais do Brasil com os países vizinhos (1 - CE) <ul style="list-style-type: none"> - Integração dos povos da América Latina (4 – CE, PR, PI, RJ) <ul style="list-style-type: none"> - Integração Sul-Americana (1 - PR) <ul style="list-style-type: none"> - Integração regional (1 - PA) - Fortalecimento das questões econômicas (3 – CE, MG, PA) - Contribuir com os interesses político-econômicos do Estado com os países vizinhos (1 - PA) <ul style="list-style-type: none"> - Ampliação dos mercados nacionais (1 – PA) <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento regional (1 - PR) - Aceleração do desenvolvimento científico, tecnológico e econômico dos países sul-americanos (1 - PA)

	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização da prática linguística deste idioma e das culturas e costumes dos seus países falantes (1 - PB) - Criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos no mundo social cada vez mais globalizado e plural (2 – PE, RO) <ul style="list-style-type: none"> - Ampliação de horizontes de intercâmbio científico e cultural (2 – PE, RO) <ul style="list-style-type: none"> - Ampliação da visão de letramentos (2 – PE, RO) - Desenvolvimento intercultural (1 - PE)
Relevância da língua espanhola em âmbitos diversos [14]	<ul style="list-style-type: none"> - nº de falantes do idioma no mundo (3 – CE, MG, PR) <ul style="list-style-type: none"> - nº de nativos falantes do idioma no mundo (1 - CE) - importância da língua espanhola em nº de falantes nos Estados Unidos (2 – MG, RS) <ul style="list-style-type: none"> - 2ª língua de comunicação internacional (5 – CE, MG, PA, RS, SC) <ul style="list-style-type: none"> - 2ª língua materna mais falada no mundo (1 - CE) - 2ª língua mais falada no mundo em termos demográficos (2 – RS, SC) - nº de países que têm o espanhol como idioma oficial (4 – MG, PR, RS, SC) <ul style="list-style-type: none"> - nº de países falantes de espanhol que estão na América (1 - PR) <ul style="list-style-type: none"> - 2ª língua de relevância comercial (1 - PR) - 3ª língua mais usada na internet (1 - CE) - Língua franca (2 – PE, RO) - Está presente geograficamente em vários continentes (1 - CE) - É um dos idiomas oficiais do MERCOSUL (5 – CE, PA, RS, RO, SC) <ul style="list-style-type: none"> - Idioma oficial da ONU (1 - PA) - Língua oficial de diversos blocos comerciais internacionais (União Europeia, NAFTA, UNASUL e Mercosul) (1 - MG) <ul style="list-style-type: none"> - Se estima que 15% do PIB de um estado está vinculado à língua (1 - PR) <ul style="list-style-type: none"> - Idioma estrangeiro mais estudado nos Estados Unidos (1 - CE)
Presença do ensino da língua espanhola em outros países e no Brasil [15]	<ul style="list-style-type: none"> - Vários países do mundo oferecem diferentes línguas estrangeiras desde os primeiros anos escolares (2 – CE, RS) <ul style="list-style-type: none"> - Outros países do mundo proporcionam oferta de espanhol em suas redes de ensino (4 – CE, PR, RS, SC) - Sistemas educacionais de demais países do mundo possibilitam o aprendizado de diferentes línguas estrangeiras (1 - MG) <ul style="list-style-type: none"> - Abertura de vagas para professores de espanhol em países estrangeiros (1 - RS) <ul style="list-style-type: none"> - É a segunda língua mais estudada no Reino Unido (1 - SC) - A língua espanhola é estudada em mais de uma centena de Instituições de Ensino Superior na China (1 - SC) <ul style="list-style-type: none"> - Há interessados no aprendizado do idioma no estado (1 - MG) - Aumento de interesse de oferta do idioma até mesmo nas escolas privadas (2 – MG, RS) <ul style="list-style-type: none"> - O espanhol é a opção de LE mais escolhida no ENEM (6 – MG, PB, PR, PI, RJ, SP) <ul style="list-style-type: none"> - Desde 2010, é opção de LE no ENEM (1 - PR) - As escolas privadas já oferecem o espanhol (1 - MG) - Os institutos federais manterão a oferta de língua espanhola em seus currículos (2 – PB, RO) - As escolas particulares não irão desprivilegiar os alunos de assistir as aulas de espanhol (1 - PB) <ul style="list-style-type: none"> - Manutenção das turmas de espanhol da educação básica (1 - PR)
Investimentos já realizados na área [16]	<ul style="list-style-type: none"> - Oferta de cursos de licenciatura em Letras Espanhol nas universidades e/ou institutos presentes no estado (9 – CE, MG, PA, PB, PR, PI, RJ, RS, SC) <ul style="list-style-type: none"> - Quadro de docentes da área (9 – CE, MG, PA, PB, PR, PI, RJ, RS, RO) - Realização de concurso público para contratação de professores de espanhol (2 – PA, PR)

	<ul style="list-style-type: none"> - Investimento do estado em equipamentos, material didático e cursos de pós-graduação e formação continuada na área (1 - PR) - Criação de inúmeros postos de trabalho e estabelecimento de convênios e intercâmbios com escolas de países da língua espanhola (2 – PA, RS)
Características brasileiras/estaduais que evidenciam a necessidade do desenvolvimento de políticas com foco no ensino de espanhol [17]	<ul style="list-style-type: none"> - Somos o único país da América do Sul que não fala espanhol (2 – CE, SC) - Idioma oficial dos países circunvizinhos ao Brasil, além da América Central (1 - PA) <ul style="list-style-type: none"> - Localização geográfica do Brasil (3 – RS, PA, SC) - O Brasil faz fronteira com países falantes de espanhol (4 – PA, PR, PE, RS, SC) <ul style="list-style-type: none"> - o estado faz fronteira com países falantes de espanhol (2 – PR, RS) - nº de municípios do estado que fazem fronteira com países hispanofalantes (1 - RS) <ul style="list-style-type: none"> - nº de países falantes de espanhol que estão na América do Sul (1 - RO) <ul style="list-style-type: none"> - O espanhol é a língua dos nossos países vizinhos (2 – CE, RO) - O estado recebe turistas de nações hispanofalantes (2 – CE, PE) - O estado é a terceira porta de entrada de turistas europeus no Brasil (1 - CE) <ul style="list-style-type: none"> - Presença de imigrantes hispânicos no estado (4 – MG, RS, SC, SP) - Aeroportos do estado se conectam com países de língua espanhola (2 – MG, PB) <ul style="list-style-type: none"> - O estado possui uma ampla relação de exportação e importação de numerosos produtos com a Espanha (1 - MG) - O Brasil recebe investimentos de empresas espanholas, especialmente nas áreas de serviços e telecomunicações (1 - MG) <ul style="list-style-type: none"> - O mercado brasileiro é dependente das relações internacionais (1 - PB) - O estado possui relações comerciais com países hispânicos (2 – PB, RS) - Os principais países parceiros do Brasil em transações comerciais fora da América Latina estudam espanhol (1 - PR) <ul style="list-style-type: none"> - O Estado tem interesses político-econômicos com os países vizinhos (1 - SC) <ul style="list-style-type: none"> - O Brasil recebe turistas de nações hispanofalantes (1 - PB) - O país ficou conhecido por ter uma postura entendida como “de costas para países vizinhos” (2 – RS, SC) - O Brasil não tem valorizado devidamente as línguas herdadas dos diferentes povos que imigraram para o país (1 - RS)
Atores mencionados pelas políticas ou seus produtores [18]	<ul style="list-style-type: none"> - Governo federal – menção (9 – CE, PA, PB, PE, PI, RJ, RO, SC, SP) - Representantes de instituições de ensino superior – produção (8 – CE, MG, PB, PI, RJ, RS, RO, SP) <ul style="list-style-type: none"> - Professores da rede estadual – produção (2 – PA, PB) - Associação de professores de espanhol do estado – produção (3 – PA, RO, SP)

Fonte: a autora.

Quadro 70: Subcategorias e recortes da macro categoria 3: “Caracterização da construção de políticas de inserção de espanhol nos estados dos entrevistados”.

SUBCATEGORIA	RECORTE
Apagamento do ensino de espanhol como motivação para as políticas [19]	<ul style="list-style-type: none"> - Lei 13.415 (10 – RS, PB) - MP 746 (4 - RS) - PEC sobre gastos públicos (2 - RS) - BNCC (2 - RS)
Importância da garantia do ensino de	- É o idioma dos nossos países vizinhos (4)

espanhol [20]	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação (2 - RS) - Presença de pluralidade linguística nas escolas (7 – RS, PB) - Importância cultural (5 – RS, PB) - Possibilitar ao estudante o direito de escolher qual língua quer estudar (2 - RS) <ul style="list-style-type: none"> - Mercado de trabalho (2 - RS) - Língua de alta procura no ENEM (2 RS, PB) <ul style="list-style-type: none"> - Letramento (1 - RS) - Relações comerciais (Mercosul) (3 - RS) <ul style="list-style-type: none"> - Turismo (2 - RS) - Não abordado (2 - RS)
Motivações para atuação do entrevistado [21]	<ul style="list-style-type: none"> - Contato com professores da instituição e/ou da área que já lutavam pela língua espanhola em diferentes instâncias (10 – RS, PB) - Incentivo dos professores do participante vinculados ao movimento Fica Espanhol (4 - RS) - Inquietações e preocupações geradas a partir de conversas com colegas (10 – RS, PB) - Incertezas relacionadas ao campo de trabalho associado à área de espanhol (4 - RS) - Crença de que a presença da língua espanhola nas escolas também era importante para futuros alunos da licenciatura em Letras/Espanhol (4 - RS) - Crença de que a presença da língua espanhola nas escolas é importante para os alunos deste contexto (3 - RS) - Sempre foi favorável a movimentos sociais (1 - RS)
Expectativas do entrevistado ou dos grupos aos quais representa em relação à construção das políticas [22]	<ul style="list-style-type: none"> - Melhores condições em relação ao contexto de trabalho (5 - RS) - Estabilidade/garantia e/ou manutenção da oferta do ensino de língua espanhola nas escolas da rede básica (14 – RS, PB) - Cumprimento de legislação estadual com foco no ensino de espanhol (9 – RS, PB) - Defesa do plurilinguismo, pluralidade linguística, diversidade linguística (7 – RS, PB)
Ações desenvolvidas pelo entrevistado e/ou pelos demais atores [23]	<ul style="list-style-type: none"> - Atuação nas redes sociais (12 – RS, PB) - Tentativa de engajamento de outros atores envolvidos com a língua espanhola (4 – RS, PB) - Tentativa de engajamento de atores envolvidos com outras línguas estrangeiras (2 - RS) <ul style="list-style-type: none"> - Tentativa de engajamento da sociedade no geral (7 – RS, PB) - Participação nas Assembleias (14 – RS, PB) - Revisão do histórico legislativo do ensino de língua espanhola no contexto nacional/regional (3 – RS, PB) <ul style="list-style-type: none"> - Contato com figuras políticas⁶³ (10 – RS, PB) - Panfletagem⁶⁴ (5 - RS) - Solicitações de moções de apoio (5 - RS) - Compartilhamento de ideias para a organização de políticas com foco no ensino de espanhol, com outras regiões do país (3 – RS, PB) <ul style="list-style-type: none"> - Realização de encontros/rodas de conversa/aulas públicas nas universidades (5 - RS)

⁶³Foram várias as figuras políticas que os participantes mencionaram tentar contato, por exemplo: deputados(as), vereadores(as), prefeitos(as), assessores, cônsul, Conselho Estadual de Educação, reitores de universidades, etc.

⁶⁴Alguns participantes mencionaram a realização de panfletagem e/ou entrega de folhetos informativos em diferentes contextos: ruas, parques, na própria Assembleia Legislativa.

	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgação em meios de comunicação da grande massa (2 - RS) - Criação de grupo no whatsapp com outros envolvidos nas ações (7 – RS, PB) <ul style="list-style-type: none"> - Atuação em grupos de trabalho (3 – RS, PB) - Organização de um livro sobre o movimento Fica Espanhol RS (4 - RS) <ul style="list-style-type: none"> - Criação e uso de camisetas e bottons de divulgação (4 - RS)
Atores envolvidos [24]	<ul style="list-style-type: none"> - Professores de ensino superior (13 – RS, PB) <ul style="list-style-type: none"> - Alunos universitários (11 - RS) - Professores da rede básica⁶⁵ (9 - RS, PB) <ul style="list-style-type: none"> - Alunos da rede básica (6 - RS) - Professores da rede básica, mas com menor atuação que os demais grupos (2 - RS) <ul style="list-style-type: none"> - Figuras políticas (11 – RS, PB)⁶⁶ - Sem envolvimento da Associação de Professores de Espanhol do estado (4 - RS) - Forte envolvimento da Associação de Professores de Espanhol do estado (1 - PB)
Impactos das normativas promulgadas [25]	<ul style="list-style-type: none"> - Incitou a conscientização sobre a importância da língua espanhola (11 – RS, PB) <ul style="list-style-type: none"> - União da classe atrelada ao ensino de língua espanhola (10 – RS, PB) - Maior contato com o processo de idealização e de desenvolvimento de políticas públicas (7 - RS) <ul style="list-style-type: none"> - Maior contato com professores de espanhol de outras regiões (4 - RS) - Maior formação acadêmica/profissional/pessoal/cidadã para os envolvidos (7 - RS) <ul style="list-style-type: none"> - Fomento de mais eventos/produção científica na área (5 - RS) - Ampliação do movimento Fica Espanhol RS para outras regiões (8 – RS, PB) - Implementação do ensino de espanhol em alguns municípios do estado a partir de leis municipais (2 – RS, PB)
Estratégias de acompanhamento das legislações [26]	<ul style="list-style-type: none"> - Fiscalização de cumprimento da normativa promulgada (9 – RS, PB)

Fonte: a autora.

Quadro 71: Subcategorias e recortes da macro categoria 4: “Caracterização do cenário atrelado ao ensino de espanhol nos estados dos entrevistados”.

SUBCATEGORIA	RECORTE
Ensino de espanhol na rede básica pelo olhar do entrevistado [27]	<ul style="list-style-type: none"> - A oferta de espanhol é dependente do interesse de gestores e/ou de figuras políticas (2 – RS, PB) - Na escola do participante, a oferta de espanhol tinha apoio da diretora antes mesmo da aprovação da legislação estadual (1 - RS) <ul style="list-style-type: none"> - A ausência de oferta de espanhol na rede privada pode estar atrelada à questões orçamentárias (1- RS) - Na escola do participante, a língua espanhola era ofertada na grade curricular de forma obrigatória antes mesmo da aprovação da legislação estadual (2- RS) - Há uma precarização do trabalho do docente de espanhol nas escolas estaduais (3 - RS)

⁶⁵Aqui são considerados os docentes que atuam no Colégio Aplicação e/ou nas escolas estaduais e/ou nas escolas municipais.

⁶⁶Algumas das “figuras políticas” mencionadas foram deputados(as), assessores, prefeitos, governadores, entre outros que compõem a esfera legislativa.

	<ul style="list-style-type: none"> - O espanhol já era ofertado em algumas escolas municipais presentes no estado antes mesmo da aprovação da legislação estadual (5 – RS, PB) - Alguns municípios, que antes não ofertavam o espanhol, passaram a ofertar com a aprovação da legislação estadual (1 - RS) - Apesar da legislação estadual ter sido aprovada, ainda há dificuldades na implementação de oferta da língua espanhol na região (8 – RS, PB) - Não abordado (2 - RS)
Espanhol no ensino superior pelo olhar do entrevistado [28]	<ul style="list-style-type: none"> - Houve redução no nº de estudantes de Letras Espanhol em algumas universidades do interior do estado após a MP 746 e a Lei 13.415 (1 - RS); - Houve manutenção do nº de estudantes de Letras Espanhol em universidades da capital mesmo após a MP 746 e a Lei 13.415 (2 - RS); - A língua espanhola está presente em diferentes instituições de ensino superior (universidades e institutos) do estado (8 – RS, PB) - Poucas instituições particulares do estado oferecem licenciatura em Letras/Espanhol após a MP 746 e a Lei 13.415 (1 - RS) - Não abordado (6 - RS)

Fonte: a autora.

Quadro 72: Subcategorias e recortes da macro categoria 5: “Caracterização do cenário atrelado ao ensino de espanhol nos estados dos respondentes aos questionários”.

SUBCATEGORIA	RECORTE
Ensino de espanhol na rede básica após 13.415 [29]	<ul style="list-style-type: none"> - Após a MP 746 e a Lei 13.415 a língua espanhola deixou de ser ofertada no contra turno de forma optativa (1 - SP) - Após a MP 746 e a Lei 13.415 a língua espanhola é ofertada de forma extracurricular nos Centros de Estudos de Línguas (1 - SP) - Após a MP 746 e a Lei 13.415 a língua espanhola não está contemplada na BNCC (1 - SP) - Após a MP 746 e a Lei 13.415 a oferta da língua espanhola na rede estadual ainda não havia sido impactada, pois no momento de resposta do questionário ainda estavam se debatendo as reformulações para atendimento à última normativa (1 - RJ) - Após a MP 746 e a Lei 13.415 não se tem um panorama sobre a oferta da língua espanhola na rede municipal (algumas regiões seguem ofertando, outras já haviam retirado a oferta antes mesmo da Lei 13.415) (1 - RJ) - Após a MP 746 e a Lei 13.415, acredita-se que muitas escolas da rede particular deixaram de ofertar a língua espanhola (1 - RJ) - Após a MP 746 e a Lei 13.415 a língua espanhola segue sendo ofertada no Ensino Médio (1 - RR) - Foi afetada a produção editorial de espanhol (PNLD) (2 – RJ, RR)
Espanhol no ensino superior após 13.415 [30]	<ul style="list-style-type: none"> - Após a MP 746 e a Lei 13.415, os cursos de formação de professores de espanhol da esfera pública não foram impactados, pois antes mesmo das normativas, instituições particulares o deixaram de ofertar (1 - SP) - Após a MP 746 e a Lei 13.415, os cursos de formação de professores de espanhol da esfera pública não foram e não serão impactados porque as universidades têm autonomia (1 - RJ) - Após a MP 746 e a Lei 13.415, os cursos de licenciatura em espanhol nas IES privadas foram impactados por falta de demanda (1 - RJ) - Após a MP 746 e a Lei 13.415, houve diminuição na procura pelo curso de licenciatura em espanhol em universidades públicas (1 - RR) - Após a MP 746 e a Lei 13.415, não há abertura de vagas para o curso de licenciatura em espanhol em um instituto federal da região há dois anos (1 - RR)

Fonte: a autora.

Quadro 73: Subcategorias e recortes da macro categoria 6: “Caracterização da construção de políticas de espanhol nos estados dos respondentes aos questionários”.

SUBCATEGORIA	RECORTE
Organização das representações do movimento Fica Espanhol [31]	<ul style="list-style-type: none"> - Com três representações designadas pela Associação de Professores de espanhol do estado (1 - SP) - Com duas representações que não são filiadas à Associação de Professores de espanhol do estado (1 - RR) - Não há organização específica no estado. A participação se dá com o movimento Nacional (1 - RJ)
Expectativas dos participantes ou dos grupos aos quais representa em relação à construção das políticas [32]	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar apoio a projetos de lei em tramitação no estado com foco na oferta da língua espanhola (1 - SP) - Sem a necessidade de leis estaduais que tratam da língua espanhola, pois já consta na Constituição Estadual e também em leis específicas do estado (1 - RJ) - Implementar o ensino de espanhol na rede municipal (1 - RR)
Ações desenvolvidas pelos próprios participantes e/ou pelos demais atores [33]	<ul style="list-style-type: none"> - Atuação nos GT's do movimento (1 - SP) - Participação nas reuniões do Movimento (1 - SP) - Ampla mobilização nas redes sociais (1 - SP) <ul style="list-style-type: none"> - Plenária em universidades (1 - SP) - Criação de materiais digitais (1 - SP) - Reuniões mensais com deputados e assessores (1 - SP) <ul style="list-style-type: none"> - Participação em reuniões (1 - RR) - Realização das articulações necessárias (1 - RR)
Impactos da construção das políticas [34]	<ul style="list-style-type: none"> - Não tem como mensurar até o momento (1 - SP) - Nada específico, na região em pauta (2 - RJ, RR)

Fonte: a autora.

Emenda constitucional nº 83, de 30 de novembro de 2021, Pará	Disciplina obrigatória nos currículos escolares a partir dos itinerários formativos.	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado
Projeto de lei ordinária 1509, de 2017, Paraíba	Ensino Médio: obrigatória no currículo. Ensino Fundamental: facultativa, dentro da parte diversificada do currículo.	Rede estadual	Mínimo de 2h/aula semanais em cada ano letivo	Regular dos sistemas de ensino	Formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação Espanhol-Português	Seguindo as orientações metodológicas expressas na Base Nacional Comum Curricular	Inclusão de vagas para profissionais de Língua Espanhola em concursos vindouros para professores, atendendo adequadamente às demandas da Rede Estadual de Ensino	Os sistemas de ensino e as unidades educacionais deverão adaptar seus currículos e grades curriculares no prazo de sessenta dias a contar na data de publicação desta lei.
Lei ordinária 11191, de 2018, Paraíba	Ensino Médio: introduzida no currículo, com matrícula facultativa aos estudantes. Ensino Fundamental: facultativa, dentro da parte diversificada do currículo.	Rede estadual	Mínimo de 1h/aula semanal em cada ano letivo	Regular dos sistemas de ensino	Formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação Espanhol-Português	Não abordado	Inclusão de vagas para profissionais de Língua Espanhola em concursos vindouros para professores, atendendo adequadamente às demandas da Rede Estadual de Ensino	Os sistemas de ensino e as unidades educacionais deverão adaptar seus currículos e grades curriculares para atendimento desta Lei a partir do ano letivo de 2019
Projeto de Emenda à Constituição nº 03, de 2021, Paraná	Disciplina obrigatória no ensino fundamental II e no Ensino Médio.	Escolas Públicas	Mínimo de 2h/aula semanais	Regular	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado
Projeto de lei ordinária nº 235, de 2019, Pernambuco	Ensino Médio: obrigatória no currículo. Ensino Fundamental II: opcional.	Rede pública e privada estadual	Pelo menos 1h/aula semanal para cada ano, sendo preferível, duas horas semanais	Não abordado	Deverão possuir Licenciatura Plena em Letras-Espanhol. No caso de o Estado ter no seu quadro efetivo professores formados ou em conclusão do curso de Letras-Espanhol, estes poderão ser aproveitados na rede estadual para lecionar a disciplina de Língua Espanhola. Não havendo profissional habilitado poderão lecionar em caráter temporário estudantes que estejam cursando, no mínimo, o quinto período do curso de Licenciatura Plena em Letras-Espanhol	Aulas expositivas, teóricas e práticas, mediante utilização de todo e qualquer recurso disponível nas escolas.	Deverá fazer chamamento para concurso público de professor de espanhol no prazo estipulado a contar da aprovação desta Lei.	As unidades educacionais deverão adaptar seu currículo e grade escolares no prazo a ser estipulado a contar na data de aprovação desta lei.
Projeto de lei ordinária nº 116, de 2019, Piauí	Ensino Médio: obrigatória no currículo. Ensino Fundamental: facultativa, dentro da parte diversificada do currículo.	Rede estadual de ensino e privada	Mínimo de 2h/aula semanais em cada ano letivo	Regular dos sistemas de ensino	Formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação Espanhol-	Seguindo as orientações metodológicas expressas na Base Nacional Comum Curricular	Inclusão de vagas para profissionais de Língua Espanhola em concursos vindouros para professores, atendendo adequadamente às demandas da Rede	Os sistemas de ensino e as unidades educacionais deverão adaptar seus currículos e grades curriculares no prazo de sessenta dias a contar na data de publicação desta lei

					Português		Estadual de Ensino	
Projeto de Lei nº 4490, de 2018, Rio de Janeiro	Na parte diversificada, será incluído, a partir do 6º ano até o 9º ano do ensino fundamental, o ensino obrigatório de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna; Na parte diversificada, serão incluídas, obrigatoriamente, ao longo de todos os anos do ensino médio, duas línguas estrangeiras modernas, sendo a língua inglesa de caráter obrigatório e a língua espanhola dotada de caráter preferencial, como segunda língua estrangeira moderna, nos termos do § 3º do Art. 317 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro.	Não abordado	Mínimo de 2h/aula semanais em cada ano letivo	Regular do turno escolar	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado
Projeto de Emenda à Constituição nº 270, de 2018, Rio Grande do Sul	Disciplina obrigatória e matrícula facultativa no Ensino Fundamental e Médio	Escolas Públicas	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado
Emenda Constitucional nº 74, de 2018, Rio Grande do Sul	Disciplina obrigatória e matrícula facultativa no Ensino Fundamental e Médio	Escolas Públicas	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado
Projeto de Lei Ordinária nº 1064, de 2018, Rondônia	Ensino Médio: obrigatória no currículo. Ensino Fundamental: facultativa, dentro da parte diversificada do currículo	Rede estadual	Mínimo de 1h/aula semanal em cada ano letivo	Regular dos sistemas de ensino	Formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação Espanhol-Português ou em Licenciatura Plena em Letras com pós-graduação em Espanhol	Seguindo as orientações metodológicas expressas na Base Nacional Comum Curricular	Não abordado	Os sistemas de ensino e as unidades educacionais deverão adaptar seus currículos e grades curriculares para atendimento desta Lei a partir do ano letivo de 2019
Lei Ordinária nº 4394, de 2018, Rondônia	Ensino Médio: obrigatória no currículo. Ensino Fundamental: facultativa, dentro da parte diversificada do currículo	Rede estadual	Mínimo de 1h/aula semanal em cada ano letivo	Regular dos sistemas de ensino	Formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação Espanhol-Português ou em	Seguindo as orientações metodológicas expressas na Base Nacional Comum Curricular	Não abordado	Os sistemas de ensino e as unidades educacionais deverão adaptar seus currículos e grades curriculares para atendimento desta Lei a partir do ano letivo de 2019

					Licenciatura Plena em Letras com pós-graduação em Espanhol			
Projeto de Lei Ordinária nº 434, de 2020, Rondônia	Ensino Médio: obrigatória no currículo. Escolas e alunos do Ensino Fundamental: dentro da parte diversificada do currículo	Rede estadual	Mínimo de 1h/aula semanal	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado
Lei Ordinária, nº 5.050, de 2021, Rondônia	Ensino Médio: obrigatória no currículo. Escolas e alunos do Ensino Fundamental: dentro da parte diversificada do currículo	Rede estadual	Mínimo de 1h/aula semanal	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado
Projeto de Lei nº 0025.5, de 2018, Santa Catarina	Na parte diversificada será incluído, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, e de mais uma no nível médio. Para atender o previsto, serão obrigatoriamente oferecidas, concomitantemente, a Língua Espanhola e a Língua Inglesa.	Sistema Estadual de Educação	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado
Projeto de Lei nº 446, de 2018, São Paulo	Ensino Médio: obrigatória no currículo. Escolas e alunos do Ensino Fundamental: facultativa, dentro da parte diversificada do currículo.	Rede estadual	Mínimo de 2h/aula semanais em cada ano letivo	Regular dos sistemas de ensino	- Formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação em Espanhol-Português	Seguindo as orientações metodológicas expressas na Base Nacional Comum Curricular	Inclusão de vagas para profissionais de Língua Espanhola em concursos vindouros para professores, atendendo adequadamente às demandas da Rede Estadual de Ensino	Os sistemas de ensino e as unidades educacionais deverão adaptar seus currículos e grades curriculares no prazo de sessenta dias a contar na data de publicação desta lei

Fonte: a autora.

Quadro 75: Síntese da análise de conteúdo dos documentos legislativos a partir da macro categoria 2: “Caraterização dos textos legais: Justificativas”.

DOCUMENTO	IMPACTOS DA NÃO OFERTA DE ESPANHOL [9]	EMBASAMENTOS LEGAIS/OFCIAIS – FOMENTO DO ENSINO DE ESPANHOL [10]	EMBASAMENTO S LEGAIS/OFCIAIS – APAGAMENTO DO ENSINO DE ESPANHOL [11]	ADEQUAÇÕES NECESSÁRIAS (OU NÃO) PARA IMPLEMENTAÇÃO DA NORMATIVA [12]	POSSÍVEIS BENEFÍCIOS PROPORCIONADOS PELA OFERTA DO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA [13]	RELEVÂNCIA DA LÍNGUA ESPANHOLA EM ÂMBITOS DIVERSOS [14]	PRESENÇA DO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA EM OUTROS PAÍSES E NO BRASIL [15]	INVESTIMENTOS JÁ REALIZADOS NA ÁREA [16]	CARACTERÍSTICAS BRASILEIRAS/ ESTADUAIS QUE EVIDENCIAM A NECESSIDADE DO DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS COM FOCO NO ENSINO DE ESPANHOL [17]	ATORES MENCIONADOS PELAS POLÍTICAS OU SEUS PRODUTORES [18]
Projeto de Lei nº 540,	- Retrocesso;	- Artigo 4º da Constituição	- Lei Federal 13.451, de 2017;		- Vantagem sociocultural para os	- nº de falantes do idioma no	- Idioma estrangeiro mais	- Oferta de cursos de	- Somos o único país da América do	

de 2019, Ceará	- Confronto com acordos multilaterais estabelecidos no âmbito do Mercosul, entre os quais está a difusão do ensino de espanhol e português como línguas estrangeiras e uma série de outros acordos ulteriores relativos à integração acadêmica dos países do bloco, orientados para o mesmo fim.	Brasileira que trata sobre a integração dos povos da América Latina; - LDB 1996;			que estudam o idioma; - Mais oportunidades no mercado de trabalho; - Avanço no processo de formação acadêmica dos estudantes e no desenvolvimento de competências; - Fortalecimento das relações culturais do Brasil com os países vizinhos; - Integração dos povos da América Latina; - Fortalecimento das questões econômicas;	mundo; - nº de nativos falantes do idioma no mundo; - 2ª língua materna mais falada no mundo; - 3ª língua mais usada na internet; - Está presente geograficamente em vários continentes; - É um dos idiomas oficiais do MERCOSUL;	estudado nos Estados Unidos; - Vários países do mundo ofertam diferentes línguas estrangeiras desde os primeiros anos escolares; - Outros países do mundo proporcionam oferta de espanhol em suas redes de ensino;	licenciatura em Letras Espanhol nas universidades e/ou institutos presentes no estado; - Quadro de docentes na área;	Sul que não fala espanhol; - O estado recebe turistas de nações hispanofalantes; - O espanhol é a língua dos nossos países vizinhos; - O estado é a terceira porta de entrada de turistas europeus no Brasil;	- Governo federal – menção; - Representantes de Instituições de ensino superior - produção;
Projeto de Lei nº 1.064, de 2019, Minas Gerais	- Afeta ao capital humano relacionado ao ensino de língua espanhola; - Afeta os estudos dos alunos da rede básica;	- Existências de projetos de lei com foco no ensino de espanhol em outros estados; - Aprovação de lei no próprio ou em outros estados que tratam sobre o ensino de espanhol;	- Não implica coercividade, pois Língua Espanhola já consta na grade curricular de várias unidades escolares do estado e há profissionais especializados de espanhol concursados no estado;	- Fortalecimento das questões econômicas;	- nº de falantes do idioma no mundo; - nº de países que têm o espanhol como idioma oficial; - Importância da língua espanhola em nº de falantes nos Estados Unidos; - 2ª língua de comunicação internacional; - Língua oficial de diversos blocos comerciais internacionais (União Europeia, NAFTA, UNASUL e Mercosul);	- Há interessados no aprendizado do idioma no estado; - As escolas privadas já ofertam o espanhol;	- Oferta de cursos de licenciatura em Letras Espanhol nas universidades e/ou institutos presentes no estado; - Quadro de docentes na área;	- Presença de imigrantes hispânicos no estado; - Aeroportos do estado se conectam com países de língua espanhola; - O estado possui uma ampla relação de exportação e importação de numerosos produtos com a Espanha; - O Brasil recebe investimentos de empresas espanholas, especialmente nas áreas de serviços e telecomunicações;	- Representantes de Instituições de ensino superior - produção;	
Projeto de Emenda Constitucional nº 11, de 2019, Pará	- Retrocesso; - Contramão da discussão sobre o plurilinguismo;		- Lei Federal 13.451, de 2017;	- Integração regional; - Fortalecimento das questões econômicas; - Contribuir com os interesses político-econômicos do Estado com os países vizinhos; - fomentar a - Ampliação dos mercados nacionais; - Aceleração do desenvolvimento científico, tecnológico e econômico dos países sul-americanos;	- É um dos idiomas oficiais do MERCOSUL; - Idioma oficial da ONU; - 2ª língua de comunicação internacional;	- Sistemas educacionais de demais países do mundo possibilitam o aprendizado de diferentes línguas estrangeiras; - Aumento de interesse de oferta do idioma até mesmo nas escolas privadas; - O espanhol é a opção de LE mais escolhida no ENEM;	- Oferta de cursos de licenciatura em Letras Espanhol nas universidades e/ou institutos presentes no estado; - Quadro de docentes na área; - Realização de concurso público para contratação de professores de espanhol; - Criação de inúmeros postos de trabalho e estabelecimento de convênios e intercâmbios com escolas de países da língua espanhola;	- Idioma oficial dos países circunvizinhos ao Brasil, além da América Central; - Localização geográfica do Brasil;	- Governo federal – menção; - Professores da rede estadual – produção; - Associação de professores de espanhol do estado – produção;	

Projeto de lei ordinária 1509, de 2017, Paraíba	<ul style="list-style-type: none"> - Afeta ao capital humano relacionado ao ensino de língua espanhola; - Desigualdade de conhecimentos entre as escolas privadas que ofertarão a língua e as escolas públicas; - Ameaça aos cursos de licenciatura em Letras Espanhol; - Afeta os estudos dos alunos da rede básica; 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforma Capanema; - LDB 1971; - LDB 1996; - Lei nº 11.161; - Aprovação de lei no próprio ou em outros estados que tratam sobre o ensino de espanhol; 	<ul style="list-style-type: none"> - Medida Provisória nº 746; - Lei Federal 13.451, de 2017; 		<ul style="list-style-type: none"> - Valorização da prática linguística deste idioma e das culturas e costumes dos seus países falantes; 		<ul style="list-style-type: none"> - O espanhol é a opção de LE mais escolhida no ENEM; - Os institutos federais manterão a oferta de língua espanhola em seus currículos; - As escolas particulares não irão desprivilegiar os alunos de assistir as aulas de espanhol; 	<ul style="list-style-type: none"> - Oferta de cursos de licenciatura em Letras Espanhol nas universidades e/ou institutos presentes no estado; - Quadro de docentes na área; 	<ul style="list-style-type: none"> - Aeroportos do estado se conectam com países de língua espanhola; - O mercado brasileiro é dependente das relações internacionais; - O estado possui relações comerciais com países hispânicos; - O Brasil recebe turistas de nações hispanofalantes; 	<ul style="list-style-type: none"> - Governo federal – menção; - Representantes de Instituições de ensino superior - produção; - Professores da rede estadual – produção;
Projeto de Emenda à Constituição nº 03, de 2021, Paraná	<ul style="list-style-type: none"> - Afeta ao capital humano relacionado ao ensino de língua espanhola; 	<ul style="list-style-type: none"> - Artigo 4º da Constituição Brasileira que trata sobre a integração dos povos da América Latina; - Existências de projetos de lei com foco no ensino de espanhol em outros estados; - Aprovação de lei no próprio ou em outros estados que tratam sobre o ensino de espanhol; - Constituição Estadual; 		<ul style="list-style-type: none"> - Inserção da sexta aula, em apenas dois dias semanais, sem reduzir ou afetar a carga horária de nenhum outro componente curricular; - Não acarretaria em gastos para o estado; 	<ul style="list-style-type: none"> - Avanço na formação profissional; - Avanço no processo de formação acadêmica dos estudantes e no desenvolvimento de competências; - Integração dos povos da América Latina; - Integração Sul-Americana; - Desenvolvimento regional; 	<ul style="list-style-type: none"> - nº de falantes do idioma no mundo; - nº de países que têm o espanhol como idioma oficial; - nº de países falantes de espanhol que estão na América; - 2ª língua de relevância comercial; - Se estima que 15% do PIB de um estado está vinculado à língua; 	<ul style="list-style-type: none"> - Outros países do mundo proporcionam oferta de espanhol em suas redes de ensino; - O espanhol é a opção de LE mais escolhida no ENEM; - Desde 2010, é opção de LE no ENEM; - Manutenção das turmas de espanhol da educação básica; 	<ul style="list-style-type: none"> - Oferta de cursos de licenciatura em Letras Espanhol nas universidades e/ou institutos presentes no estado; - Quadro de docentes na área; - Realização de concurso público para contratação de professores de espanhol; - Investimento do estado em equipamentos, material didático e cursos de pós-graduação e formação continuada na área; 	<ul style="list-style-type: none"> - O Brasil faz fronteira com países falantes de espanhol; - O estado faz fronteira com países falantes de espanhol; - Os principais países parceiros do Brasil em transações comerciais fora da América Latina estudam espanhol; 	
Projeto de lei ordinária nº 235, de 2019, Pernambuco		<ul style="list-style-type: none"> - Artigo 4º da Constituição Brasileira que trata sobre a integração dos povos da América Latina; 	<ul style="list-style-type: none"> - Base Nacional Comum Curricular; - Lei 13.415; 		<ul style="list-style-type: none"> - Criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos no mundo social cada vez mais globalizado e plural; - Ampliação de horizontes de intercâmbio científico e cultural; - Ampliação da visão de letramentos; - Desenvolvimento intercultural; 	<ul style="list-style-type: none"> - Língua franca; 			<ul style="list-style-type: none"> - O estado recebe turistas de nações hispanofalantes; - o Brasil faz fronteira com países falantes de espanhol; 	<ul style="list-style-type: none"> - Governo federal – menção;

<p>Projeto de lei ordinária nº 116, de 2019, Piauí</p>	<p>- Afeta ao capital humano relacionado ao ensino de língua espanhola; - Confronto com acordos multilaterais estabelecidos no âmbito do Mercosul, entre os quais está a difusão do ensino de espanhol e português como línguas estrangeiras e uma série de outros acordos ulteriores relativos à integração acadêmica dos países do bloco, orientados para o mesmo fim; - Ameaça aos cursos de licenciatura em Letras Espanhol; - Afeta os estudos dos alunos da rede básica;</p>	<p>- LDB 1996; - Lei nº 11.161; - Reforma Capanema; - Artigo 4º da Constituição Brasileira que trata sobre a integração dos povos da América Latina;</p>	<p>- Medida Provisória nº 746; - Lei Federal 13.451, de 2017;</p>		<p>- Integração dos povos da América Latina;</p>		<p>- O espanhol é a opção de LE mais escolhida no ENEM;</p>	<p>- Oferta de cursos de licenciatura em Letras Espanhol nas universidades e/ou institutos presentes no estado; - Quadro de docentes na área;</p>		<p>- Governo federal – menção; - Representantes de Instituições de ensino superior - produção;</p>
<p>Projeto de Lei nº 4490, de 2018, Rio de Janeiro</p>	<p>- Afeta ao capital humano relacionado ao ensino de língua espanhola; - Confronto com acordos multilaterais estabelecidos no âmbito do Mercosul, entre os quais está a difusão do ensino de espanhol e português como línguas estrangeiras e uma série de outros acordos ulteriores relativos à integração acadêmica dos países do bloco, orientados para o mesmo fim; - Ameaça aos cursos de licenciatura em Letras Espanhol; - Afeta os estudos dos alunos da rede básica;</p>	<p>- LDB 1996; - Lei nº 11.161; - Reforma Capanema; - Artigo 4º da Constituição Brasileira que trata sobre a integração dos povos da América Latina;</p>	<p>- Medida Provisória nº 746; - Lei Federal 13.451, de 2017;</p>		<p>- Integração dos povos da América Latina;</p>		<p>- O espanhol é a opção de LE mais escolhida no ENEM;</p>	<p>- Oferta de cursos de licenciatura em Letras Espanhol nas universidades e/ou institutos presentes no estado; - Quadro de docentes na área;</p>		<p>- Governo federal – menção; - Representantes de Instituições de ensino superior - produção;</p>
<p>Projeto de Emenda à</p>		<p>- LDB 1996;</p>	<p>- Lei Federal 13.451, de 2017;</p>		<p>- Vantagem sociocultural para os</p>	<p>- nº de países que têm o espanhol</p>	<p>- Vários países do mundo</p>	<p>- Oferta de cursos de</p>		<p>- Representantes de Instituições</p>

Constituição nº 270, de 2018, Rio Grande do Sul		- Lei nº 11.161; - Existência anterior de outros projetos de lei no próprio estado que defendiam a oferta do ensino de espanhol;			que estudam o idioma; - Avanço na formação profissional;	como idioma oficial; - importância da língua espanhola em nº de falantes nos Estados Unidos; - É um dos idiomas oficiais do MERCOSUL; - 2ª língua de comunicação internacional; - 2ª língua mais falada no mundo em termos demográficos;	ofertam diferentes línguas estrangeiras desde os primeiros anos escolares; - Outros países do mundo proporcionam oferta de espanhol em suas redes de ensino; - Abertura de vagas para professores de espanhol em países estrangeiros; - Aumento de interesse de oferta do idioma até mesmo nas escolas privadas;	licenciatura em Letras Espanhol nas universidades e/ou institutos presentes no estado; - Quadro de docentes na área; - Criação de inúmeros postos de trabalho e estabelecimento de convênios e intercâmbios com escolas de países da língua espanhola;	- Presença de imigrantes hispânicos no estado; - Localização geográfica do Brasil; - O estado possui relações comerciais com países hispânicos; - O Brasil faz fronteira com países falantes de espanhol; - O estado faz fronteira com países falantes de espanhol; - nº de municípios do estado que fazem fronteira com países hispanofalantes; - O país ficou conhecido por ter uma postura entendida como “de costas para países vizinhos”; - O Brasil não tem valorizado devidamente as línguas herdadas dos diferentes povos que migraram para o país;	de ensino superior - produção;
Projeto de Lei Ordinária nº 1064, de 2018, Rondônia	- Afeta ao capital humano relacionado ao ensino de língua espanhola; - Desigualdade de conhecimentos entre as escolas privadas que ofertarão a língua e as escolas públicas; - Ameaça aos cursos de licenciatura em Letras Espanhol; - Afeta os estudos dos alunos da rede básica; - Disparidade em exames nacionais entre os alunos do ensino privado e público, dificultando o ingresso no Ensino Superior bem como a qualificação profissional;	- Lei nº 11.161; - Aprovação de lei no próprio ou em outros estados que tratam sobre o ensino de espanhol;	- MP 746; - Lei Federal 13.451, de 2017; - Base Nacional Comum Curricular;	- Não acarretaria em gastos para o estado;	- Criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos no mundo social cada vez mais globalizado e plural; - Ampliação de horizontes de intercâmbio científico e cultural; - Ampliação da visão de letramentos;	- É um dos idiomas oficiais do MERCOSUL; - Língua franca;	- Os institutos federais manterão a oferta de língua espanhola em seus currículos;	- Quadro de docentes na área;	- nº de países falantes de espanhol que estão na América do Sul; - O espanhol é a língua dos nossos países vizinhos;	- Governo federal – menção; - Representantes de Instituições de ensino superior - produção; - Associação de professores de espanhol do estado – produção;
Projeto de Lei Ordinária nº 434, de 2020, Rondônia		- Aprovação de lei no próprio ou em outros estados que tratam sobre o ensino de espanhol;								
Projeto de Lei nº 0025.5, de 2018, Santa Catarina		- Lei nº 11.161;	- Lei Federal 13.451, de 2017;		- Vantagem sociocultural para os que estudam o idioma;	- nº de países que têm o espanhol como idioma oficial; - 2ª língua de comunicação internacional;	- Outros países do mundo proporcionam oferta de espanhol em suas redes de ensino; - É a segunda língua mais	- Oferta de cursos de licenciatura em Letras Espanhol nas universidades e/ou institutos presentes no	- Somos o único país da América do Sul que não fala espanhol; - Presença de imigrantes hispânicos no estado;	- Governo federal – menção;

						<ul style="list-style-type: none"> - 2ª língua mais falada no mundo em termos demográficos; - É um dos idiomas oficiais do MERCOSUL; 	<ul style="list-style-type: none"> estudada no Reino Unido; - A língua espanhola é estudada em mais de uma centena de Instituições de Ensino Superior na China; 	estado;	<ul style="list-style-type: none"> - Localização geográfica do Brasil; - O Brasil faz fronteira com países falantes de espanhol; - O país ficou conhecido por ter uma postura entendida como “de costas para países vizinhos”; - O Estado tem interesses político-econômicos com os países vizinhos; 	
<p>Projeto de Lei nº 446, de 2018, São Paulo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Afeta ao capital humano relacionado ao ensino de língua espanhola; - Confronto com acordos multilaterais estabelecidos no âmbito do Mercosul, entre os quais está a difusão do ensino de espanhol e português como línguas estrangeiras e uma série de outros acordos ulteriores relativos à integração acadêmica dos países do bloco, orientados para o mesmo fim; - Contramão da discussão sobre o plurilinguismo; - Ameaça aos cursos de licenciatura em Letras Espanhol; - Afeta os estudos dos alunos da rede básica; 	<ul style="list-style-type: none"> - Artigo 4º da Constituição Brasileira que trata sobre a integração dos povos da América Latina; - Reforma Capanema; - LDB 1996; - Lei nº 11.161; 	<ul style="list-style-type: none"> - Lei Federal 13.451, de 2017; 				<ul style="list-style-type: none"> - O espanhol é a opção de LE mais escolhida no ENEM; 		<ul style="list-style-type: none"> - Presença de imigrantes hispânicos no estado; 	<ul style="list-style-type: none"> - Associação de professores de espanhol do estado – produção; - Representantes de Instituições de ensino superior – produção;

Fonte: a autora.

Quadro 76: Síntese da análise de conteúdo das entrevistas a partir da macro categoria 3: “Caraterização da construção das políticas de inserção de espanhol nos estados dos entrevistados”

Participantes	Apagamento do ensino de espanhol como motivação para as políticas [19]	Importância da garantia do ensino de espanhol [20]	Motivações para atuação do entrevistado [21]	Expectativas do entrevistado ou dos grupos aos quais representa em relação à construção das políticas [22]	Ações desenvolvidas pelo entrevistado e/ou pelos demais atores [23]	Atores envolvidos [24]	Impactos da construção das políticas [25]	Estratégias de acompanhamento das legislações [26]
E1 – Rio Grande do Sul	- Lei 13.415;	Não abordado;	- Inquietações e preocupações geradas a partir de conversas com colegas; - Contato com professores da instituição e/ou da área que já lutavam pela língua espanhola em diferentes instâncias;	- Estabilidade/garanti e/ou manutenção da oferta do ensino de língua espanhola nas escolas da rede básica; - Cumprimento de legislação estadual com foco no ensino de espanhol	- Realização de encontros/rodas de conversa/aulas públicas nas universidades; - Tentativa de engajamento de outros atores envolvidos com a língua espanhola; - Contato com figuras políticas; - Participação nas Assembleias; - Divulgação em meios de comunicação da grande massa; - Criação de grupo no whatsapp com outros envolvidos nas ações - - Atuação em grupos de trabalho; - Organização de um livro sobre o movimento Fica Espanhol RS; - Atuação nas redes sociais; - Solicitações de moções de apoio;	- Professores de ensino superior; - Alunos universitários; - Figuras políticas; - Professores da rede básica; - Alunos da rede básica;	- Maior contato com professores de espanhol de outras regiões; - União da classe atrelada ao ensino de língua espanhola; - Fomento de mais eventos na área; - Incitou a conscientização sobre a importância da língua espanhola; - Ampliação do movimento Fica Espanhol RS para outras regiões - Implementação do ensino de espanhol em alguns municípios do estado a partir de leis municipais	- Fiscalização de cumprimento da normativa promulgada;
E2 – Rio Grande do Sul	- MP 746; - Lei 13.415;	- Presença de pluralidade linguística nas escolas;	- Inquietações e preocupações geradas a partir de conversas com colegas; - Contato com professores da instituição e/ou da área que já lutavam pela língua espanhola em diferentes instâncias;	- Estabilidade/garantia e/ou manutenção da oferta do ensino de língua espanhola nas escolas da rede básica; - Defesa do plurilinguismo, pluralidade linguística, diversidade linguística;	- Realização de encontros/rodas de conversa/aulas públicas nas universidades; - Participação nas Assembleias; - Atuação nas redes sociais; - Tentativa de engajamento da sociedade no geral; - Solicitações de moções de apoio; - Contato com figuras políticas;	- Professores de ensino superior; - Alunos universitários; - Professores da rede básica; - Figuras políticas;	- Ampliação do movimento Fica Espanhol RS para outras regiões; - Maior contato com professores de espanhol de outras regiões; - União da classe atrelada ao ensino de língua espanhola; - Fomento de mais eventos na área; - Maior formação acadêmica/profissional/pessoal/cidadã para os envolvidos;	- Fiscalização de cumprimento da normativa promulgada;
E3 – Rio Grande do Sul	- MP 746; - PEC sobre gastos públicos;		- Inquietações e preocupações geradas a partir de	- Estabilidade/garantia e/ou manutenção da	- Realização de encontros/rodas de conversa/aulas públicas nas universidades	- Professores de ensino superior - Alunos	- Maior formação acadêmica/profissional/pessoal/cidadã para os envolvidos	- Fiscalização de cumprimento da normativa promulgada;

	- Lei 13.415;	- Presença de pluralidade linguística nas escolas;	<p>conversas com colegas;</p> <p>- Contato com professores da instituição e/ou da área que já lutavam pela língua espanhola em diferentes instâncias;</p>	<p>oferta do ensino de língua espanhola nas escolas da rede básica;</p> <p>- Cumprimento de legislação estadual com foco no ensino de espanhol</p> <p>- Defesa do plurilinguismo, pluralidade linguística, diversidade linguística;</p>	<p>- Contato com figuras políticas</p> <p>- Criação de grupo no whatsapp com outros envolvidos nas ações</p> <p>- Participação nas Assembleias</p> <p>- Atuação nas redes sociais</p> <p>- Tentativa de engajamento de outros atores envolvidos com a língua espanhola</p> <p>- Solicitações de moções de apoio</p> <p>- Criação e uso de camisetas e bottons de divulgação</p> <p>- Panfletagem</p> <p>- Organização de um livro sobre o movimento Fica Espanhol RS</p>	<p>universitários</p> <p>- Professores da rede básica</p> <p>- Figuras políticas</p>	<p>- Ampliação do movimento Fica Espanhol RS para outras regiões;</p> <p>- Implementação do ensino de espanhol em alguns municípios do estado a partir de leis municipais;</p> <p>- Incitou a conscientização sobre a importância da língua espanhola</p> <p>- União da classe atrelada ao ensino de língua espanhola</p> <p>- Maior contato com professores de espanhol de outras regiões</p> <p>- Maior contato com o processo de idealização e de desenvolvimento de políticas públicas;</p> <p>- Fomento de mais eventos/produção científica na área</p>	
E4 – Rio Grande do Sul	- Lei 13.415	<p>- Presença de pluralidade linguística nas escolas;</p> <p>- Relações comerciais (Mercosul);</p> <p>- Turismo;</p>	<p>- Inquietações e preocupações geradas a partir de conversas com colegas;</p> <p>- Contato com professores da instituição e/ou da área que já lutavam pela língua espanhola em diferentes instâncias;</p>	<p>- Defesa do plurilinguismo, pluralidade linguística, diversidade linguística;</p> <p>- Estabilidade/garantia e/ou manutenção da oferta do ensino de língua espanhola nas escolas da rede básica</p>	<p>- Contato com figuras políticas;</p> <p>- Organização de um livro sobre o movimento Fica Espanhol RS;</p> <p>- Participação nas Assembleias;</p> <p>- Tentativa de engajamento da sociedade no geral</p>	<p>- Professores de ensino superior</p> <p>- Alunos universitários</p> <p>- Professores da rede básica;</p> <p>- Alunos da rede básica</p> <p>- Figuras políticas</p> <p>- Sem envolvimento da Associação de Professores de Espanhol do estado</p>	<p>- Fomento de mais eventos/produção científica na área;</p> <p>- Incitou a conscientização sobre a importância da língua espanhola</p> <p>- União da classe atrelada ao ensino de língua espanhola</p> <p>- Ampliação do movimento Fica Espanhol RS para outras regiões</p>	Não abordado;
E5 – Rio Grande do Sul	- MP 746 - Lei 13.415;	<p>- Relações comerciais (Mercosul);</p> <p>- Turismo;</p> <p>- Presença de pluralidade linguística nas escolas;</p> <p>- Possibilitar ao estudante o direito de escolher qual língua quer estudar;</p>	<p>- Inquietações e preocupações geradas a partir de conversas com colegas;</p> <p>- Contato com professores da instituição e/ou da área que já lutavam pela língua espanhola em diferentes instâncias;</p> <p>- Crença de que a presença da língua espanhola nas escolas também era importante para futuros alunos da</p>	<p>- Melhores condições em relação ao contexto de trabalho</p> <p>- Estabilidade/garantia e/ou manutenção da oferta do ensino de língua espanhola nas escolas da rede básica</p> <p>- Cumprimento de legislação estadual com foco no ensino de espanhol</p> <p>- Defesa do plurilinguismo, pluralidade linguística,</p>	<p>- Atuação nas redes sociais</p> <p>- Tentativa de engajamento da sociedade no geral</p> <p>- Participação nas Assembleias</p> <p>- Contato com figuras políticas</p> <p>- Panfletagem</p> <p>- Compartilhamento de ideias para a organização de políticas com foco no ensino de espanhol, com outras regiões do país</p> <p>- Realização de encontros/rodas de conversa/aulas públicas nas universidades</p> <p>- Divulgação em meios de comunicação da grande massa</p> <p>- Criação de grupo no whatsapp com outros envolvidos nas</p>	<p>- Professores de ensino superior</p> <p>- Alunos universitários</p> <p>- Professores da rede básica</p> <p>- Figuras políticas</p> <p>- Sem envolvimento da Associação de Professores de Espanhol do estado</p> <p>- Alunos da rede básica;</p>	<p>- Incitou a conscientização sobre a importância da língua espanhola</p> <p>- Maior contato com o processo de idealização e de desenvolvimento de políticas públicas;</p> <p>- União da classe atrelada ao ensino de língua espanhola</p> <p>- Ampliação do movimento Fica Espanhol RS para outras regiões</p>	- Fiscalização de cumprimento da normativa promulgada;

			licenciatura em Letras/Espanhol; - Crença de que a presença da língua espanhola nas escolas é importante para os alunos deste contexto;	diversidade linguística;	ações - Criação e uso de camisetas e bottons de divulgação - Atuação nos GT's do movimento Fica Espanhol;			
E6 – Rio Grande do Sul	- BNCC	- Importância cultural; - É o idioma dos nossos países vizinhos;	- Inquietações e preocupações geradas a partir de conversas com colegas - Contato com professores da instituição e/ou da área que já lutavam pela língua espanhola em diferentes instâncias - Crença de que a presença da língua espanhola nas escolas também era importante para futuros alunos da licenciatura em Letras/Espanhol;	- Estabilidade/garantia e/ou manutenção da oferta do ensino de língua espanhola nas escolas da rede básica - Cumprimento de legislação estadual com foco no ensino de espanhol	- Atuação nas redes sociais - Tentativa de engajamento da sociedade no geral - Participação nas Assembleias - Revisão do histórico legislativo do ensino de língua espanhola no contexto nacional/regional - Contato com figuras políticas - Atuação em grupos de trabalho - Solicitações de moções de apoio	- Figuras políticas - Professores de ensino superior - Professores da rede básica	- Maior contato com o processo de idealização e de desenvolvimento de políticas públicas; - União da classe atrelada ao ensino de língua espanhola	- Fiscalização de cumprimento da normativa promulgada;
E7 – Rio Grande do Sul	- Lei 13.415;	- É o idioma dos nossos países vizinhos; - Relações comerciais (Mercosul); - Mercado de trabalho; - Comunicação; - Importância cultural;	- Inquietações e preocupações geradas a partir de conversas com colegas; - Contato com professores da instituição e/ou da área que já lutavam pela língua espanhola em diferentes instâncias - Incertezas relacionadas ao campo de trabalho associado à área de espanhol; - Crença de que a presença da língua espanhola nas	- Estabilidade/garantia e/ou manutenção da oferta do ensino de língua espanhola nas escolas da rede básica; - Melhores condições em relação ao contexto de trabalho;	- Atuação nas redes sociais; - Tentativa de engajamento de outros atores envolvidos com a língua espanhola; - Participação nas Assembleias;	- Professores de ensino superior; - Alunos universitários; - Professores da rede básica, mas com menor atuação que os demais grupos; - Alunos da rede básica;	- Incitou a conscientização sobre a importância da língua espanhola;	Não abordado;

			escolas é importante para os alunos deste contexto;					
E8 – Rio Grande do Sul	- Lei 13.415; - BNCC;	- É o idioma dos nossos países vizinhos; - Presença de pluralidade linguística nas escolas; - Letramento;	- Inquietações e preocupações geradas a partir de conversas com colegas; - Contato com professores da instituição e/ou da área que já lutavam pela língua espanhola em diferentes instâncias; - Crença de que a presença da língua espanhola nas escolas também era importante para futuros alunos da licenciatura em Letras/Espanhol; - Incertezas relacionadas ao campo de trabalho associado à área de espanhol;	- Estabilidade/garanti e/ou manutenção da oferta do ensino de língua espanhola nas escolas da rede básica; - Cumprimento de legislação estadual com foco no ensino de espanhol	- Panfletagem; - Solicitações de moções de apoio; - Contato com figuras políticas; - Participação nas Assembleias; - Compartilhamento de ideias para a organização de políticas com foco no ensino de espanhol, com outras regiões do país	- Professores de ensino superior; - Alunos universitários; - Professores da rede básica, mas com menor atuação que os demais grupos; - Figuras políticas; - Sem envolvimento da Associação de Professores de Espanhol do estado;	- Incitou a conscientização sobre a importância da língua espanhola; - Maior formação acadêmica/profissional/pessoal/cidadã para os envolvidos;	- Fiscalização de cumprimento da normativa promulgada;
E9 – Rio Grande do Sul	- MP 746; - PEC sobre gastos públicos; - Lei 13.415;	- Importância cultural;	- Inquietações e preocupações geradas a partir de conversas com colegas; - Contato com professores da instituição e/ou da área que já lutavam pela língua espanhola em diferentes instâncias;	- Estabilidade/garanti e/ou manutenção da oferta do ensino de língua espanhola nas escolas da rede básica; - Cumprimento de legislação estadual com foco no ensino de espanhol	- Atuação nas redes sociais - Tentativa de engajamento de atores envolvidos com outras línguas estrangeiras - Tentativa de engajamento da sociedade no geral - Participação nas Assembleias - Contato com figuras políticas; - Panfletagem - Realização de encontros/rodas de conversa/aulas públicas nas universidades - Organização de um livro sobre o movimento Fica Espanhol RS - Criação e uso de camisetas e bottons de divulgação - Criação de grupo no whatsapp com outros envolvidos nas ações	- Professores de ensino superior; - Alunos universitários; - Professores da rede básica; - Figuras políticas; - Sem envolvimento da Associação de Professores de Espanhol do estado;	- Incitou a conscientização sobre a importância da língua espanhola - Maior contato com o processo de idealização e de desenvolvimento de políticas públicas; - Maior contato com professores de espanhol de outras regiões - Maior formação acadêmica/profissional/pessoal/cidadã para os envolvidos - Fomento de mais eventos/produção científica na área - Ampliação do movimento Fica Espanhol RS para outras regiões	- Fiscalização de cumprimento da normativa promulgada;

<p>E10 – Rio Grande do Sul</p>	<p>- Lei 13.415;</p>	<p>- Presença de pluralidade linguística nas escolas;</p>	<p>- Incentivo dos professores do participante vinculados ao movimento Fica Espanhol; - Crença de que a presença da língua espanhola nas escolas também era importante para futuros alunos da licenciatura em Letras/Espanhol; - Incentivo de professores do participante; - Inquietações e preocupações geradas a partir de conversas com colegas; - Incertezas relacionadas ao campo de trabalho associado à área de espanhol;</p>	<p>- Melhores condições em relação ao contexto de trabalho; - Estabilidade/garanti e/ou manutenção da oferta do ensino de língua espanhola nas escolas da rede básica; - Cumprimento de legislação estadual com foco no ensino de espanhol - Defesa do plurilinguismo, pluralidade linguística, diversidade linguística;</p>	<p>- Participação nas Assembleias; - Revisão do histórico legislativo do ensino de língua espanhola no contexto nacional/regional - Atuação nas redes sociais; - Tentativa de engajamento de atores envolvidos com outras línguas estrangeiras;</p>	<p>- Professores de ensino superior; - Alunos universitários;</p>	<p>- - União da classe atrelada ao ensino de língua espanhola; - Maior contato com o processo de idealização e de desenvolvimento de políticas públicas; - Maior contato com professores de espanhol de outras regiões;</p>	<p>- Fiscalização de cumprimento da normativa promulgada;</p>
<p>E11 – Rio Grande do Sul</p>	<p>Não abordado;</p>	<p>- Importância cultural; - Possibilitar ao estudante o direito de escolher qual língua quer estudar;</p>	<p>- Incentivo dos professores do participante vinculados ao movimento Fica Espanhol; - Crença de que a presença da língua espanhola nas escolas também era importante para futuros alunos da licenciatura em Letras/Espanhol; - Crença de que a presença da língua espanhola nas escolas é importante para os alunos deste contexto;</p>	<p>- Estabilidade/garanti e/ou manutenção da oferta do ensino de língua espanhola nas escolas da rede básica; - Melhores condições em relação ao contexto de trabalho; - Defesa do plurilinguismo, pluralidade linguística, diversidade linguística; - Cumprimento de legislação estadual com foco no ensino de espanhol</p>	<p>- Participação nas Assembleias; - Atuação nas redes sociais; - Contato com figuras políticas; - Criação de grupo no whatsapp com outros envolvidos nas ações</p>	<p>- Professores de ensino superior; - Alunos universitários; - Figuras políticas;</p>	<p>- Incitou a conscientização sobre a importância da língua espanhola; - União da classe atrelada ao ensino de língua espanhola; - Maior contato com o processo de idealização e de desenvolvimento de políticas públicas; - Maior formação acadêmica/profissional/pessoal/cidadã para os envolvidos;</p>	<p>Não abordado;</p>

<p>E12 – Rio Grande do Sul</p>	<p>Não abordado;</p>	<p>- Não abordado;</p>	<p>- Incentivo dos professores do participante vinculados ao movimento Fica Espanhol; - Incertezas relacionadas ao campo de trabalho associado à área de espanhol; - Crença de que a presença da língua espanhola nas escolas também era importante para futuros alunos da licenciatura em Letras/Espanhol;</p>	<p>- Estabilidade/garanti e/ou manutenção da oferta do ensino de língua espanhola nas escolas da rede básica; - Melhores condições em relação ao contexto de trabalho;</p>	<p>- Participação nas Assembleias; - Atuação nas redes sociais; - Panfletagem; - Criação de grupo no whatsapp com outros envolvidos nas ações</p>	<p>- Professores de ensino superior; - Alunos universitários; - Alunos da rede básica;</p>	<p>- Incitou a conscientização sobre a importância da língua espanhola; - União da classe atrelada ao ensino de língua espanhola; - Maior contato com o processo de idealização e de desenvolvimento de políticas públicas; - Maior formação acadêmica/profissional/pessoal/cidadã para os envolvidos; - Ampliação do movimento Fica Espanhol RS para outras regiões</p>	<p>Não abordado;</p>
<p>E13 – Rio Grande do Sul</p>	<p>Não abordado;</p>	<p>- Comunicação; - Mercado de trabalho; - É o idioma dos nossos países vizinhos; - Língua de alta procura no ENEM;</p>	<p>- Incentivo dos professores do participante vinculados ao movimento Fica Espanhol; - Sempre foi favorável a movimentos sociais;</p>	<p>- Estabilidade/garanti e/ou manutenção da oferta do ensino de língua espanhola nas escolas da rede básica;</p>	<p>- Atuação nas redes sociais - Participação nas Assembleias - Tentativa de engajamento da sociedade no geral; - Criação e uso de camisetas e bottons de divulgação;</p>	<p>- Professores da rede básica; - Alunos da rede básica; - Figuras políticas;</p>	<p>- Incitou a conscientização sobre a importância da língua espanhola; - Maior formação acadêmica/profissional/pessoal/cidadã para os envolvidos;</p>	<p>Não abordado;</p>
<p>E14 - Paraíba</p>	<p>- Lei 13.415</p>	<p>- Importância cultural - Língua de alta procura no ENEM - Presença de pluralidade linguística nas escolas;</p>	<p>- Inquietações e preocupações geradas a partir de conversas com colegas - Contato com professores da instituição e/ou da área que já lutavam pela língua espanhola em diferentes instâncias</p>	<p>- Estabilidade/garantia e/ou manutenção da oferta do ensino de língua espanhola nas escolas da rede básica - Defesa do plurilinguismo, pluralidade linguística, diversidade linguística; - Cumprimento de legislação estadual com foco no ensino de espanhol</p>	<p>- Atuação nas redes sociais - Tentativa de engajamento de outros atores envolvidos com a língua espanhola - Tentativa de engajamento da sociedade no geral - Participação nas Assembleias - Revisão do histórico legislativo do ensino de língua espanhola no contexto nacional/regional - Contato com figuras políticas - Compartilhamento de ideias para a organização de políticas com foco no ensino de espanhol, com outras regiões do país - Criação de grupo no whatsapp com outros envolvidos nas ações</p>	<p>- Professores de ensino superior - Professores da rede básica - Figuras políticas - Forte envolvimento da Associação de Professores de Espanhol do estado</p>	<p>- Incitou a conscientização sobre a importância da língua espanhola - União da classe atrelada ao ensino de língua espanhola - Ampliação do movimento Fica Espanhol RS para outras regiões</p>	<p>- Fiscalização de cumprimento da normativa promulgada;</p>

					- Atuação em grupos de trabalho - Atuação nos GT's do movimento Fica Espanhol;			
--	--	--	--	--	---	--	--	--

Fonte: a autora.

Quadro 77: Síntese da análise de conteúdo das entrevistas a partir da macro categoria 4: “Caracterização do cenário atrelado ao ensino de espanhol nos estados dos entrevistados”.

Participantes	Ensino de espanhol na rede básica [27]	O espanhol no ensino superior [28]
E1 – Rio Grande do Sul	- O espanhol já era ofertado em algumas escolas municipais presentes no estado antes mesmo da aprovação da legislação estadual; - Apesar da legislação estadual ter sido aprovada, ainda há dificuldades na implementação de oferta da língua espanhol na região	- A língua espanhola está presente em diferentes instituições de ensino superior (universidades e institutos) do estado
E2 – Rio Grande do Sul	- Apesar da legislação estadual ter sido aprovada, ainda há dificuldades na implementação de oferta da língua espanhol na região; - Há uma precarização do trabalho do docente de espanhol nas escolas estaduais;	- A língua espanhola está presente em diferentes instituições de ensino superior (universidades e institutos) do estado
E3 – Rio Grande do Sul	- O espanhol já era ofertado em algumas escolas municipais presentes no estado antes mesmo da aprovação da legislação estadual; - Alguns municípios, que antes da aprovação da legislação estadual não ofertavam o espanhol, passaram a ofertar com a aprovação da legislação estadual; - Apesar da legislação estadual ter sido aprovada, ainda há dificuldades na implementação de oferta da língua espanhol na região	- A língua espanhola está presente em diferentes instituições de ensino superior (universidades e institutos) do estado
E4 – Rio Grande do Sul	- O espanhol já era ofertado em algumas escolas municipais presentes no estado antes mesmo da aprovação da legislação estadual; - Apesar da legislação estadual ter sido aprovada, ainda há dificuldades na implementação de oferta da língua espanhol na região	- A língua espanhola está presente em diferentes instituições de ensino superior (universidades e institutos) do estado
E5 – Rio Grande do Sul	- Apesar da legislação estadual ter sido aprovada, ainda há dificuldades na implementação de oferta da língua	- A língua espanhola está presente em diferentes instituições de ensino superior (universidades e

	espanhol na região	institutos) do estado - Houve manutenção do nº de estudantes de Letras Espanhol em universidades da capital mesmo após a MP 746 e a Lei 13.415;
E6 – Rio Grande do Sul	- O espanhol já era ofertado em algumas escolas municipais presentes no estado antes mesmo da aprovação da legislação estadual; - Apesar da legislação estadual ter sido aprovada, ainda há dificuldades na implementação de oferta da língua espanhol na região - Na escola do participante, a língua espanhola já era ofertada na grade curricular de forma obrigatória antes mesmo da aprovação da legislação estadual;	- Não abordado;
E7 – Rio Grande do Sul	- A oferta do espanhol é dependente do interesse de gestores e/ou de figuras políticas - Na escola do participante, a oferta do espanhol tinha apoio da diretora estado antes mesmo da aprovação da legislação estadual;	- Não abordado;
E8 – Rio Grande do Sul	- Há uma precarização do trabalho do docente de espanhol nas escolas estaduais;	- A língua espanhola está presente em diferentes instituições de ensino superior (universidades e institutos) do estado - Houve redução no nº de estudantes de Letras Espanhol em algumas universidades do interior do estado após a MP 746 e a Lei 13.415; - Houve manutenção do nº de estudantes de Letras Espanhol em universidades da capital mesmo após a MP 746 e a Lei 13.415; - Poucas instituições particulares do estado oferecem licenciatura em Letras/Espanhol após a MP 746 e a Lei 13.415;
E9 – Rio Grande do Sul	- Há uma precarização do trabalho do docente de espanhol nas escolas estaduais;	- A língua espanhola está presente em diferentes instituições de ensino superior (universidades e institutos) do estado
E10 – Rio Grande do Sul	- A ausência de oferta do espanhol está atrelada à questões orçamentarias; - Apesar da legislação estadual ter sido aprovada, ainda há dificuldades na implementação de oferta da língua espanhol na região	- Não abordado;

E11 – Rio Grande do Sul	- Não abordado;	- Não abordado;
E12 – Rio Grande do Sul	- Não abordado;	- Não abordado;
E13 – Rio Grande do Sul	- Na escola do participante, a língua espanhola era ofertada na grade curricular de forma obrigatória estado antes mesmo da aprovação da legislação estadual.	- Não abordado;
E14 - Paraíba	- O espanhol já era ofertado em algumas escolas municipais presentes no estado antes mesmo da aprovação da legislação estadual; - A oferta do espanhol é dependente do interesse de gestores e/ou de figuras políticas - Apesar da legislação estadual ter sido aprovada, ainda há dificuldades na implementação de oferta da língua espanhol na região	- A língua espanhola está presente em diferentes instituições de ensino superior (universidades e institutos) do estado

Fonte: a autora.

Quadro 78: Síntese da análise de conteúdo dos questionários a partir da macro categoria 5: “Caracterização do cenário atrelado ao ensino de espanhol nos estados dos participantes”.

Participante	Situação de oferta da língua espanhola na rede básica do estado após a Lei 13.415 e no período correspondente à aplicação do questionário [29]	Situação de oferta da língua espanhola no ensino superior do estado após a Lei 13.145 e no período correspondente à aplicação do questionário [30]
P1 - São Paulo	- Após a MP 746 e a Lei 13.415 a língua espanhola deixou de ser ofertada no contra turno de forma optativa - Após a MP 746 e a Lei 13.415 a língua espanhola é ofertada de forma extracurricular nos Centros de Estudos de Línguas - Após a MP 746 e a Lei 13.415 a língua espanhola não está contemplada na BNCC	- Após a MP 746 e a Lei 13.415 os cursos de formação de professores de espanhol da esfera pública não foram impactados, pois antes mesmo das normativas, instituições particulares o deixaram de ofertar
P2 - Rio de Janeiro	- Após a MP 746 e a Lei 13.415 a oferta da língua espanhola na rede estadual ainda não havia sido impactada, pois no momento de resposta do questionário ainda estavam se debatendo as reformulações para atendimento à última normativa - Após a MP 746 e a Lei 13.415 não se tem um panorama sobre a oferta da língua espanhola na rede municipal (algumas regiões seguem ofertando, outras já haviam retirado a oferta antes mesmo da Lei 13.415) - Após a MP 746 e a Lei 13.415 acredita-se que muitas escolas da rede particular deixaram de ofertar a língua espanhola - Foi afetada a produção editorial de espanhol (PNLD)	- Após a MP 746 e a Lei 13.415 os cursos de formação de professores de espanhol da esfera pública não foram e não serão impactados porque as universidades têm autonomia - Após a MP 746 e a Lei 13.415 os cursos de licenciatura em espanhol nas IES privadas foram impactados por falta de demanda

P3 - Roraima	- Após a MP 746 e a Lei 13.415 a língua espanhola segue sendo ofertada no Ensino Médio - Foi afetada a produção editorial de espanhol (PNLD)	- Após a MP 746 e a Lei 13.415 houve diminuição na procura pelo curso de licenciatura em espanhol em universidades públicas - Após a MP 746 e a Lei 13.415 não há abertura de vagas para o curso de licenciatura em espanhol em um instituto federal da região há dois anos
--------------	---	--

Fonte: a autora.

Quadro 79: Síntese da análise de conteúdo dos questionários a partir da macro categoria 6: “Caracterização da construção de políticas de espanhol nos estados dos participantes”.

Participante	Organização dos atores [31]	Expectativas do participante ou dos grupos aos quais representa em relação à construção das políticas [32]	Ações desenvolvidas pelo participante e/ou pelos demais atores [33]	Impactos da construção das políticas [34]
P1 - São Paulo	- Com três representações designadas pela Associação de Professores de espanhol do estado	- Mobilizar apoio a projetos de lei em tramitação no estado com foco na oferta da língua espanhola	- Atuação nos GT's do movimento - Participação nas reuniões do Movimento - Participação nas reuniões do Movimento - Ampla mobilização nas redes sociais - Plenária em universidades - Criação de materiais digitais - Reuniões mensais com deputados e assessores	- Não tem como mensurar até o momento
P2 - Rio de Janeiro	- Não há organização específica no estado. A participação se dá com o movimento Nacional	- Sem a necessidade de leis estaduais que tratam da língua espanhola, pois já consta na Constituição Estadual e também em leis específicas do estado	- Não especificado	- Nada específico, na região em pauta
P3 - Roraima	- Com duas representações que não são filiadas à Associação de Professores de espanhol do estado	- Implementar o ensino de espanhol na rede municipal	- Participação em reuniões (1) - Realização das articulações necessárias (1)	- Nada específico, na região em pauta

Fonte: a autora.