



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

LUCAS DA SILVA PAULINO

**A LEI 11.191/2018 E O SEU PROCESSO DE CRIAÇÃO A PARTIR
DE UMA ANÁLISE POLÍTICO-LINGUÍSTICA**

João Pessoa
2021

LUCAS DA SILVA PAULINO

**A LEI 11.191/2018 E O SEU PROCESSO DE CRIAÇÃO A PARTIR
DE UMA ANÁLISE POLÍTICO-LINGUÍSTICA**

Trabalho de Dissertação para obtenção do título de Mestre em Linguística, no Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração *Linguística e Práticas Sociais* e linha de pesquisa *Linguística Aplicada*, sob orientação da Prof^a Dr^a Socorro Cláudia Tavares de Sousa.

João Pessoa
2021



**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
LUCAS DA SILVA PAULINO**

Aos vinte dias do mês de agosto de dois mil e vinte e um (20/08/2021), às dez horas, realizou-se, via Plataforma Zoom, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada “A LEI 11.191/2018 E O SEU PROCESSO DE CRIAÇÃO A PARTIR DE UMA ANÁLISE POLÍTICO-LINGUÍSTICA”, apresentada pelo mestrando **LUCAS DA SILVA PAULINO**, Graduado em Português e Espanhol pela UNIP (Universidade Paulista), que concluiu os créditos para obtenção do título de MESTRE EM LINGUÍSTICA, área de concentração **Linguística e Práticas Sociais**, segundo encaminhamento do(a) Prof(a). Dr(a). José Ferrari Neto, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. A Profa. Dra. Andrea Silva Ponte (DLEM/CCHLA- UFPB), na qualidade de co-orientadora, presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os(a)s Professores(as) Doutores(as) Rubens Marques de Lucena (Examinador/PROLING/UFPB) e Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues (Examinadora/UFSCAR). Dando início aos trabalhos, a senhora Presidente, Profa. Dra. Andrea Silva Ponte, convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao Mestrando para apresentar uma síntese de sua Dissertação, após o que foi arguido pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição os examinadores deram o parecer final sobre a Dissertação, ao qual foi atribuído o conceito **APROVADO**. Proclamados os resultados pela professora Dra. Andrea Silva Ponte, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar a presente ata foi lavrada e assinada por todos os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 20 de agosto de 2021.

Prof(a). Dr(a). Andrea Silva Ponte
(Presidente da Banca Examinadora)

Prof. Dr. Rubens Marques de
Lucena
(Examinador)

Prof(a). Dr(a) Fernanda dos
Santos Castelano Rodrigues
(Examinadora)

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPB – Biblioteca Central
Seção de Catalogação e Classificação

P328I	<p>Paulino, Lucas da Silva. A Lei 11.191/2018 e o seu processo de criação a partir de uma análise político-linguística / Lucas da Silva Paulino. - João Pessoa, 2021. 165 f. : il.</p> <p>Orientação: Socorro Cláudia Tavares de Sousa. Coorientação: Andrea Silva Ponte. Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.</p> <p>1. Língua espanhola. 2. Políticas linguísticas – Processo de criação. 3. Políticas linguísticas - Educação. I. Sousa, Socorro Cláudia Tavares de. II. Ponte, Andrea Silva. III. Título.</p>
UFPB/BC	CDU 811.134.2(043)

"La unidad de nuestros pueblos no es simple quimera de los hombres sino
inexorable decreto del destino. Unámonos y seremos invencibles"
(Simón Bolívar).

AGRADECIMENTOS

A essa força sobrenatural que muitos chamam de Deus, outros de Buda, Alá, Jeová, Oxalá, por ter me dado a força necessária para seguir nessa caminhada. Sem acreditar que no fim tudo daria certo, talvez, não tivesse chegado a este momento.

A meus pais, Maria Geruza da Silva Paulino e Sebastião Hilton Paulino de Sá, que, embora quase não tenham tido acesso à educação formal, me ensinaram valores éticos e morais os quais não aprendi em nenhuma sala de aula de escola ou universidade. Se sou o que sou, devo a eles e a todos os seus esforços para que me dessem o melhor daquilo que estiveram a seu alcance.

A meus irmãos, Maria Gabriela da Silva Paulino e Pedro Henrique da Silva Paulino, e a minha sobrinha, Heloíza Paulino Clementino, por sempre torcerem por mim e pelo meu sucesso profissional e acadêmico.

A meu melhor amigo, amor e companheiro, Franklin Duarte Kobayashi, por sempre ter estado a meu lado, aguentando minhas crises, medos, temores, certezas e incertezas não só durante a construção desta pesquisa, mas desde antes, quando ninguém acreditava e imaginava que conseguiria criar uma política linguística que consolidasse o espaço da Língua Espanhola nas escolas estaduais da Paraíba. Sem sua paciência e fé em mim, talvez não teria conseguido isso e tantas outras coisas.

À diretoria da Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba (APEEPB), especialmente a meu amigo Jair Ibiapino Pereira Tavares, por ter lutado junto a mim para que a Lei do Espanhol da Paraíba se materializasse. Passamos por duras penas para que esse sonho se tornasse realidade.

Aos meus demais amigos que estiveram, direta ou indiretamente, me ouvindo durante os momentos de crises que passei durante o processo de escrita desta dissertação, ainda mais nesse momento de pandemia, em especial, a Paulo Teixeira de Carvalho Neto e a Patrícia Adriana Martins Ferreira.

Ao deputado estadual Anísio Maia, por ter acreditado nessa luta e acreditado em mim, quando o procurei em maio de 2017, para criarmos um dispositivo jurídico que retomasse a oferta obrigatória do ensino do Espanhol na Paraíba. Jamais pensei que encontraria uma voz tão aguerrida no meio político que representasse não só os meus anseios profissionais, mas sobretudo de cidadão. Sem você, esta dissertação, certamente, não teria existido, tampouco a Lei Estadual 11.191/2018.

Ao Programa de Pós-graduação em Linguística da UFPB (PROLING/UFPB), por ter me acolhido desde o processo seletivo até o momento da defesa desta pesquisa, e por ter atendido todos os meus anseios e as minhas necessidades, sempre com humanidade e profissionalismo.

À professora Fernanda Castelano Rodrigues e ao professor Rubens Marques de Lucena, por suas contribuições no momento da qualificação desta pesquisa, assim como por toda a sensibilidade e profissionalismo que tiveram ao ler os meus apontamentos.

Aos membros do Núcleo de Estudos de Pesquisa e Educação Linguística (NEPEL), por todo o conhecimento compartilhado durante os momentos de encontros que tivemos, desde antes da minha entrada na pós-graduação até o momento da minha defesa final.

À minha coorientadora, Andrea Silva Ponte, por ter me mostrado o mundo da Política e do Planejamento Linguístico ao me convidar a fazer parte do NEPEL, ter me incentivado a me inscrever no processo seletivo do programa de pós-graduação em Linguística do Proling, assim como por ter me orientado na escrita desta pesquisa. Você é uma das responsáveis por mais essa minha conquista profissional!

E à minha orientadora, Socorro Cláudia, por ter acreditado em mim, desde o início da minha jornada na pós-graduação até o momento que concluo esta pesquisa. Sem seus conhecimentos e ensinamentos, tenho plena certeza de que jamais este trabalho sairia da forma que se apresenta. Suas contribuições e apontamentos foram indispensáveis para que eu compreendesse que toda tomada de decisão ou iniciativa de mudança na realidade linguística de uma comunidade são resultados de um ato político. Obrigado pela preocupação quando contraí Covid-19 e pelos conselhos. Para mim, você e a Andrea são as minhas referências de professoras e pesquisadoras!

RESUMO

A Política e Planejamento Linguístico vem se destacando, ao longo dos últimos anos, como um campo de investigação dentro da Linguística Aplicada que possibilita uma visão multidimensional e processual sobre os fenômenos político-linguísticos na sociedade. E é a partir dessa dimensão processual da noção de política linguística (JOHNSON, 2013), que este trabalho se formula, para que se entenda quais as motivações, as estratégias argumentativas e as ideologias linguísticas engendraram o processo de criação da Lei estadual 11.191/2018 no estado da Paraíba, a primeira legislação – pós Reforma do ensino médio – a retomar a obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola em um sistema de ensino. De modo a investigar o processo de criação da Lei Estadual 11.191/2018, fez-se necessário traçar uma análise do conteúdo temático do *corpora* (e-mail, justificativa, projeto de lei, falas de deputados) que fundamentou os discursos em prol da oficialização dessa política linguística educacional, baseando-se na noção de Política Linguística enquanto processo (RICENTO; HORNBERGER, 1996; E. JOHNSON, 2012; D. JOHNSON, 2013) e na noção de ideologia linguística (DEL VALLE, 2007, ARNOUX; DEL VALLE, 2010, DEL VALLE; MEIRINHO-GUEDE, 2016). Há, nesta pesquisa, a adoção de um paradigma de natureza de pesquisa interpretativista (LIN, 2005) e qualitativa (DENZIN, 2001), a partir de uma perspectiva etnográfica (ZAVALA, 2020) na qual ocupo dois lugares: o de participante e o de pesquisador, visto que estive envolvido em todo o processo de criação dessa política linguística. Ademais, a discussão dos resultados apontou que cada sujeito envolvido no processo de criação desse dispositivo jurídico tinha motivações diferentes as quais levaram à elaboração de estratégias argumentativas na sua defesa e promulgação, quais sejam: a valorização dos recursos humanos e razões de natureza política. E, a partir disso, identificar as principais ideologias linguísticas e as estratégias argumentativas que engendraram a defesa da sanção da Lei do Espanhol da Paraíba, a partir da posição política dos diferentes atores envolvidos durante a tramitação desse dispositivo jurídico na Assembleia Legislativa da Paraíba.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas Educacionais; Processo de criação; Língua Espanhola.

RESUMEN

En los últimos años, la Política y Planificación Lingüística se ha destacado como un campo de investigación dentro de la Lingüística Aplicada que permite una visión multidimensional y procedimental de los fenómenos político-lingüísticos en la sociedad. Y es a partir de esta dimensión procesal de la noción de política lingüística (JOHNSON, 2013) que se formula este trabajo, con el fin de comprender qué motivaciones, estrategias argumentativas e ideologías lingüísticas engendraron el proceso de creación de la Ley 11.191 / 2018 del estado de Paraíba, la primera legislación - después de la Reforma de la Enseñanza Media – que retoma la enseñanza obligatoria de la Lengua Española en un sistema educativo. Para investigar el proceso de creación de la Ley Estatal 11.191 / 2018, fue necesario esbozar un análisis del contenido temático del *corpora* (correo electrónico, justificación, proyecto de ley, discursos de diputados) que fundaron los discursos a favor de la oficialización de esta política lingüística educativa, basada en la noción de Política Lingüística como proceso (RICENTO; HORNBERGER, 1996; SHOHAMY, 2006; E. JOHNSON, 2012; D. JOHNSON, 2013) y en la noción de ideología lingüística (DEL VALLE, 2007, ARNOUX; DEL VALLE, 2010, DEL VALLE; MEIRINHO-GUEDE, 2016). En esta investigación, se da la adopción de un paradigma de investigación interpretativa (LIN, 2005) y cualitativa (DENZIN, 2001), desde una perspectiva etnográfica (ZAVALA, 2020) en la que ocupo dos lugares: el de participante y el de investigador, ya que participé en todo el proceso de creación de esta política lingüística. Además, la discusión de los resultados señaló que cada sujeto involucrado en el proceso de creación de este dispositivo legal tuvo diferentes motivaciones que llevaron a la elaboración de estrategias argumentativas en su defensa y promulgación, a saber: la valorización de los recursos humanos y razones de carácter político. Y, a partir de eso, identificar las principales ideologías lingüísticas y las estrategias argumentativas que engendran la defensa de la sanción de la Ley del Español de Paraíba, a partir de la posición política de los distintos actores involucrados durante la tramitación de ese dispositivo jurídico en la Asamblea Legislativa de Paraíba.

Palabras clave: Políticas Lingüísticas Educativas; Proceso de creación; Lengua Española.

LISTA DE ABREVIATURAS

ALPB	Assembleia Legislativa da Paraíba
APEEPB	Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba
APEERJ	Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro
APEESP	Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CCHLA	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CCJ	Comissão de Constituição e Justiça
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GRE	Gerência Regional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NEPEL	Núcleo de Estudos de Políticas e Educação Linguística
PL	Projeto de Lei
PEL	Política de Educação Linguística
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPL	Política e Planejamento Linguístico
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SEM	Secretaria Educacional do Mercosul
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Mecanismos entre as ideologias e as práticas.....	35
Figura 2 - Matriz curricular para o ensino médio – diurno – ano.....	76
Figura 3 - Matriz curricular para o ensino médio regular – diurno – 2017.....	78
Figura 4 - Matriz curricular para o ensino médio regular – noturno – 2017.....	79

QUADROS

Quadro 01: Estratégias argumentativas presentes no processo de criação do PL 1.509/2017 .	90
Quadro 02: Estratégias argumentativas da deputada Camila Toscano presentes no processo de criação do PL 1.509/2017	108
Quadro 03: Estratégias argumentativas da deputada Estela Bezerra, presentes no processo de criação do PL 1.509/2017	109
Quadro 04: Estratégias argumentativas do deputado Anísio Maia, presentes no processo de criação do PL 1.509/2017	116
Quadro 05: Motivações presentes no processo de criação do PL 1.509/2017	125
Quadro 06: Ideologias linguísticas no processo de criação do PL 1.509/2017	127

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 METODOLOGIA.....	21
2.1 Paradigma e natureza da pesquisa (interpretativista e qualitativa).....	21
2.2 Etnografia da Política Linguística	23
2.3 Descrição do <i>corpora</i> , análise documental e processo de análise dos dados	24
3 POLÍTICAS E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS.....	28
3.1.1 Planejamento linguístico e influência no comportamento linguístico.....	28
3.1.2 Política e Cultura linguística.....	31
3.1.3 A visão multidimensional da política linguística	32
3.1.4 Os mecanismos de política linguística	34
3.1.5 A política linguística enquanto processo	37
3.2 As Ideologias Linguísticas.....	45
4 BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL	52
4.1 O Colégio Pedro II: a primeira referência do ensino de Espanhol no Brasil.....	52
4.2 A Reforma Capanema	54
4.3 A LDB de 1961	56
4.4 A Língua Espanhola a partir dos anos 1980	57
4.5 O Mercosul	58
4.6 A LDB de 1996	61
4.7 A relação com a Espanha.....	62
4.8 A lei 11.161	66
4.9 A lei 13.415/2017	68
5 BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA PARAÍBA	72
6 DA CARTA E-MAIL AO PROJETO DE LEI: MOTIVAÇÕES, ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS.....	82
6.1 A carta para a autoridade formuladora da política linguística do ensino do Espanhol na Paraíba	83
6.2 O Projeto de Lei (PL) 1.509/2017	87
7 A VOZ DOS LEGISLADORES: MOTIVAÇÕES, ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS.....	107
7.1 Oposição	107
7.2 Situação	108
7.3 Propositor	115

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
ANEXOS	141

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação pretende investigar o processo de criação da Lei Estadual 11.191/2018, conhecida como a “Lei do Espanhol da Paraíba”. O referido dispositivo legal destaca-se como a legislação, após a revogação da Lei Federal 11.161/2005, que traz em seu texto a volta da obrigatoriedade da oferta do ensino de Língua Espanhola nos currículos de ensino médio da Paraíba.

A situação do Espanhol na educação básica brasileira começou a mudar com a publicação da Medida Provisória 746, durante o governo do Presidente Michel Temer. Esse novo dispositivo legal, conhecido popularmente como “Reforma do ensino médio”, trouxe como maiores mudanças para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, a flexibilização da oferta das disciplinas de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia e a oficialização da Língua Inglesa como o único idioma estrangeiro a ser ensinado obrigatoriamente nas escolas de todo o Brasil.

A política educacional que alterou, em 2017, a LDB, e que normatizou juridicamente o ensino obrigatório do Inglês, ocasionou a revogação da Lei 11.161/2005, conhecida como a Lei do Espanhol. Promulgada em 2005 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a lei, derivada do Projeto de Lei (PL) 3.987/2000 e proposta pelo deputado federal Átila Lira, atendia a uma política de maior integração cultural, econômica e social do Brasil com os demais países hispânicos (RODRIGUES, 2010).

Meses após o lançamento da Medida Provisória 746, o Congresso Nacional a aprovou, e, assim, surge a Lei Federal 13.415/2017 que extingue a Lei 11.161/2005 e que institui o Inglês como a língua estrangeira obrigatória da educação básica brasileira. Com isso, estados da federação que, de fato, nunca cumpriram plenamente a “Lei do Espanhol”, passaram a ter respaldo legal para não implantar a disciplina nos currículos de seus sistemas de ensino.

Partindo dessa conjuntura, na contramão nacional, eu, em maio de 2017, procurei o Deputado Estadual Anísio Maia do Partido dos Trabalhadores (PT), então presidente da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa da Paraíba, com o intuito de discutir a oferta da Língua Espanhola nas escolas paraibanas. Durante as primeiras reuniões, as quais participei, com a assessoria do deputado, surgiu a ideia de criar um PL que regulamentasse a oferta do Espanhol nas escolas da rede estadual de ensino, assim como a criação de um movimento estadual que impulsionasse o apoio público e político em prol da aprovação desse PL na Assembleia Legislativa e no executivo paraibano.

Com a participação de professores de Espanhol de educação básica e de universidades públicas, assim como de estudantes secundaristas paraibanos, realizou-se, em agosto de 2017, na Assembleia Legislativa, uma audiência pública que tinha como objetivo debater a situação do Espanhol na Paraíba. Logo após, o Deputado Anísio Maia protocolou o Projeto de Lei 1.509/2017, o qual posteriormente se converteria na Lei Estadual 11.191/2018, que versava sobre a institucionalização da oferta da Língua Espanhola nas escolas de ensino médio da rede estadual de ensino paraibana. Esse texto foi construído por mim e pela assessoria do Deputado Anísio Maia.

Durante o período de tramitação do PL, um movimento de fortalecimento em prol da manutenção do ensino do Espanhol começou a surgir na Paraíba. Destacam-se a sanção de leis, no âmbito municipal, tais como a de Areial (Lei nº 321/2017) e Santa Rita (Lei nº 1.868/2018); a expansão para países de Língua Espanhola no Programa Gira Mundo¹; e a reativação da Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba (APEEPB), um dos principais agentes de política linguística do ensino de Língua Espanhola no estado e ator decisivo para a sanção do PL 1.509/2017 (PAULINO, 2019).

Um ano após o lançamento do PL, este foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça, pela Comissão de Educação da Assembleia Legislativa da Paraíba e, por unanimidade, na plenária legislativa estadual. No entanto, o então governador da Paraíba, Ricardo Coutinho, logo veta o projeto com o argumento de que o texto seria inconstitucional. Segundo ele, projetos que onerem gastos para o poder público devem ser propostos pelo executivo, não pelo legislativo, o que quase inviabilizava a sua promulgação. Apesar do veto, os deputados da Assembleia Legislativa derrubam-no e, assim, surgiu a Lei Estadual 11.191/2018.

A partir da sanção da Lei Estadual 11.191, em 29 de agosto de 2018, o Programa Gira Mundo passou por uma expansão de bolsas de estudos para países de Língua Espanhola, tais como Argentina, Chile e Colômbia. Outras leis municipais no estado foram promulgadas, a exemplo das de Esperança (Lei nº 318/2018), Mogeiro (Lei nº 307/2019), Santo André (Lei nº 426/2018), Umbuzeiro (Lei nº 360A/2018), Matinhas (Lei nº 188/2019), Campina Grande (Lei nº 7.267/2019), Puxinanã (Lei nº 603/2019), Alagoa Nova (Lei nº 476/2019), Gurjão (Lei nº 373/2019), Soledade (Lei nº 833/2020), Monteiro (Lei nº 2.014/2020) e Montadas (Lei nº 540/2020). Além disso, a Lei Estadual de Rondônia Nº 1.064/2018 se inspirou na Lei paraibana, e a PEC Nº 270, de dezembro de 2018, do Rio Grande do Sul, mencionou a Lei do Espanhol da

¹ O Gira Mundo é um programa de política pública supervisionado e custeado pelo Poder Público Estadual, que tem como propósito ofertar aos alunos do ensino médio e a professores efetivos da rede estadual de Ensino do Estado da Paraíba experiência de intercâmbio educacional e cultural em países estrangeiros.

Paraíba em suas justificativas. Cabe destacar que, mesmo que a PEC Nº 270 tenha sido promulgada posteriormente à Lei do Espanhol da Paraíba, o Rio Grande do Sul foi o pioneiro no movimento Fica Espanhol Brasil².

A ideia de investigar o processo de criação da Lei Estadual 11.191/2018 surgiu a partir da minha participação nas reuniões do Núcleo de Estudos de Políticas e Educação Linguística (NEPEL), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Isso se concretizou quando fui aprovado no processo seletivo do mestrado em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), também na UFPB, para a área de concentração Linguística e Práticas Sociais, linha de pesquisa Linguística Aplicada, que tem, em sua descrição, o campo de Política e Planejamento Linguístico, no qual este trabalho se enquadra.

A fundamentação teórica desta pesquisa baseia-se em duas noções: a de política linguística enquanto processo (RICENTO; HORNBERGER, 1996; E. JOHNSON, 2012; D. JOHNSON, 2013) e a de ideologia linguística (DEL VALLE, 2007, ARNOUX; DEL VALLE, 2010, DEL VALLE; MEIRINHO-GUEDE, 2016).

Diante da promulgação da Lei 11.191/2018, torna-se, pois, necessário investigar “como, por que e com que propósito” esse dispositivo legal foi criado, assim como defende D. Johnson (2013), de modo que se responda

Quais foram os processos sociopolíticos e históricos que levaram a criação de uma política linguística? Quem são os formuladores da política e quais eram suas intenções? Qual é o objetivo da política linguística? [...] Quais ideologias linguísticas engendram, ou são engendradas por esta política linguística? [...] Quais são os discursos circulando, dominando ou competindo com esta política? Ou como o texto da política reflete as supostas intenções de seu(s) criador(es)? E como não?³(JOHNSON, 2013, p. 224).⁴

Partindo dessa perspectiva teórica, é imprescindível descrever as motivações, as estratégias argumentativas e as ideologias linguísticas que norteiam o processo de criação dessa legislação. Como objetivo geral, este trabalho pretende *investigar o processo de criação da Lei Estadual 11.191/2018*. Nesse sentido, três objetivos específicos foram formulados: (1) discutir

² O Fica Espanhol Brasil é um movimento que começou no Rio Grande do Sul, em 2016, liderado por professores desse estado, que teve como objetivo a retomada da obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola nos sistemas de ensino de todo o país.

³ Todas as traduções foram realizadas pelo autor desta dissertação.

⁴ No original: What were the sociopolitical and historical processes that led to the creation of a language policy? Who are the policymakers and what were their intentions? What is the goal of the language policy? [...] What language ideologies engender, or are engendered by, this language policy? [...] What are the discourses circulating, dominating, or competing in this policy? or How does the policy text reflect the purported intentions of its creator(s)? And, how does it not? (JOHNSON, 2013, p. 224)

as motivações por trás do processo de criação da política linguística a favor do ensino do Espanhol na Paraíba, pós Reforma do ensino médio; (2) analisar as estratégias argumentativas presentes na defesa do PL 1.509/2017; (3) descrever as ideologias linguísticas presentes nos textos-discursos (*e-mail*, justificativa, projeto de lei, falas de deputados) durante o processo de criação e tramitação do PL.

Procuo, pois, nesta investigação, elegeo a perspectiva da Linguística na qual ocupo dois lugares: o de participante e o de pesquisador. Tal adoção me impossibilita, portanto, de assumir uma perspectiva imparcial dos fatos dentro dessa realidade. Nesse sentido, este trabalho dá continuidade às investigações que descrevem a relação intrínseca entre pesquisador e objeto e que discutem até que ponto ambos são indissociáveis quando se remetem a um mesmo indivíduo envolvido no processo político-linguístico (ALEGRE, 2016; ZAVALA, 2020).

Em vista disso, adoto a perspectiva etnográfica, pois ela me permite entender os sentidos das iniciativas e das ações práticas realizadas pelos agentes em determinada realidade social, a partir da visão dos atores sociais envolvidos (SCOLLON; SCOLLON, 2004). Investigar um objeto de estudo a partir da perspectiva etnográfica passa a ser um grande desafio para mim, enquanto agente de política linguística e, também, como pesquisador.

Ademais, passa a ser um desafio metodológico, pois entender e aceitar que ambos os Lucas, embora estejam em papéis distintos em determinados momentos da história, são o mesmo indivíduo, impossíveis de serem dissociados. Tal realidade demonstra que não existe imparcialidade no Lucas Paulino, autor desta dissertação, com relação às ideologias e pontos de vista do Lucas Paulino, criador do PL 1.509/2017. A análise parte dos textos-discursos produzidos por diferentes agentes no processo de criação da Lei Estadual 11.191/2018, tais como *e-mail*, justificativa, Projeto de Lei e falas de deputados na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ), a partir de uma abordagem de natureza qualitativa

Ao adotar o “eu” ao longo da construção desta investigação, busco demarcar o meu espaço enquanto participante e pesquisador, e, assim, construir para o interlocutor uma relação de proximidade, visto que muitos que terão acesso a este trabalho estão inseridos no grupo social o qual eu estou: o de professores de Língua Espanhola.

Esta pesquisa passa a enriquecer-se com a adoção do enfoque etnográfico, a partir do qual proponho investigar o processo de criação da Lei Estadual 11.191/2018, como instrumento, também, de reflexão. Assim, é possível propiciar a mim uma compreensão acerca de que momento eu, professor pesquisador, passei a ser objeto de investigação e idealizador de políticas linguísticas promotoras ao ensino de Língua Espanhola em meu estado, Paraíba.

Esta dissertação analisa o processo de criação de um Projeto de Lei estadual, que versa sobre a inclusão da oferta de uma língua estrangeira no currículo educacional de um Sistema de ensino, o qual denota uma grande relevância dentro das pesquisas em Política Linguística. Partindo dessa perspectiva, percebe-se que, no Brasil, existem poucos estudos publicados que adotem a política linguística enquanto um processo como uma perspectiva de análise em estudos sobre a linguagem. Destaca-se o trabalho de Andrade (2016), cuja pesquisa propõe analisar como as professoras interpretam e se apropriam do eixo de análise linguística dos Parâmetros Curriculares para a educação básica de Pernambuco, a partir de outras etapas do processo de investigação da política linguística. Este trabalho e o de Andrade (2016) têm em comum a exploração da política linguística como processo: enquanto a autora explora as etapas de interpretação e apropriação, esta pesquisa explora a etapa da criação.

Destacamos, também, dentro da área da Política Linguística, o trabalho de Rodrigues (2010). A autora analisou a memória discursiva presente nos arquivos jurídicos e legislativos do Brasil sobre o ensino das línguas estrangeiras nas escolas – em especial, o Espanhol nos últimos cem anos – e investigou documentos oficiais dos anos de 1757 a 2005, os quais versassem sobre o ensino de línguas no nosso país, de modo a identificar, em suas textualidades, diferentes aspectos de políticas linguísticas que propusessem, direta ou indiretamente, o ensino do Espanhol na educação brasileira.

No trabalho supracitado, o contexto e as condições de produção dos Projetos de Leis são indispensáveis para o entendimento do processo de criação de uma política linguística oficial, aspecto que também investigaremos nesta dissertação no que se refere à Lei Estadual 11.191/2018, a partir da noção de outras categorias teóricas – política linguística como processo e ideologias linguísticas. A autora analisa o arquivo jurídico relacionado ao ensino do Espanhol no Brasil; este trabalho, por sua vez, tem como foco um único dispositivo jurídico.

Cabe destacar, ainda, o trabalho de Ferreira (2017), o qual investiga as possíveis relações de forças existentes entre as políticas linguísticas declaradas e percebidas, no processo ensino/aprendizagem de Língua Espanhola na cidade de João Pessoa, analisando em que medida a Lei 11.161/05, uma política linguística declarada, favoreceu ou não o crescimento do interesse dos estudantes pessoenses em estudar Espanhol. Embora a temática geral do presente trabalho e do de Ferreira (2017) seja a mesma – as políticas de educação linguística para o ensino de Espanhol na Paraíba –, a autora focalizou a Lei 11.161/05 e, de forma distinta, enfocaremos a Lei Estadual 11.191/2018.

Considerando essas pesquisas, esta investigação diferencia-se dos trabalhos mencionados ao mostrar, desde sua gênese, quais as motivações, as estratégias argumentativas

e as ideologias linguísticas que estiveram por trás da criação de um Projeto de Lei que, posteriormente, se converteria em uma Lei, enfocando uma perspectiva de análise pouco explorada em estudos sobre Política Linguística: a criação de uma política linguística educacional, como bem aponta D. Johnson (2013). Ademais, outro ponto a ser destacado é o fato de que um dos envolvidos na criação dessa política linguística é, neste caso, o pesquisador desta própria política linguística. O objeto e o investigador são indissociáveis, incapazes de serem separados, caracterizando um exercício de investigação e de fazer científico pouco utilizado dentro da pesquisa em Política Linguística, no cenário brasileiro.

Para fins de organização retórica, esta dissertação encontra-se dividida em cinco capítulos, mais as considerações finais. O primeiro capítulo traz um percurso histórico sobre a expansão do objeto de estudo da Política Linguística ao longo das últimas décadas, de modo a elencar as principais noções de política linguística que influenciaram na mudança epistemológica dessa área de estudo. Ademais, buscamos também evidenciar a noção de política linguística enquanto processo, a partir de D. Johnson (2013) e Ricento e Hornberger (1996), que foi adotada na análise do objeto de estudo. No mesmo capítulo, há um levantamento teórico sobre as ideologias linguísticas – de acordo com Del Valle, 2007, Arnoux; Del Valle, 2010, Del Valle; Meirinho-Guede, 2016 –, que seriam as ideias sobre a(s) língua(s) e seus usos as quais norteiam todo o comportamento linguístico e a justificativa do uso de uma língua e de sua estrutura em determinado contexto.

O segundo capítulo, por sua vez, discorre sobre os entraves que o ensino da Língua Espanhola vem enfrentando em busca de um lugar na legislação brasileira, desde o início do século passado até os dias atuais.

Em seguida, o terceiro capítulo descreve como o ensino do Espanhol na Rede estadual de educação paraibana, desde a promulgação da extinta Lei Federal 11.161/2005, é marcado pela ausência de uma política efetiva de sua implantação por parte do poder público.

Posteriormente, o quarto capítulo investiga as motivações, as estratégias argumentativas e as ideologias linguísticas que me levaram a procurar o deputado Anísio Maia com o intuito de criar um PL que versasse sobre a manutenção do ensino do Espanhol na Paraíba, assim como as apresentadas na justificativa desse dispositivo jurídico.

Adiante, o quinto capítulo analisa também as motivações, as estratégias argumentativas e as ideologias linguísticas presentes nos discursos dos deputados estaduais envolvidos na sanção do texto o PL na Comissão de Constituição e Justiça da Assembleia Legislativa da Paraíba.

Por fim, nas considerações finais, apresento um resumo sobre as principais motivações, estratégias argumentativas e ideologias linguísticas que engendraram os textos-discursos dos sujeitos envolvidos no processo de criação da Lei Estadual 11.191/2018, de modo a evidenciar quais as predominantes durante o processo de criação dessa política linguística. Apresento também sugestões para a realização de outras pesquisas.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico realizado para atingir o objetivo de investigar o processo de criação da Lei Estadual 11.191/2018. Para tanto, caracterizamos o paradigma e a natureza da pesquisa; definimos a Etnografia em Política Linguística e a análise documental; e descrevemos o *corpora* e o processo de análise dos dados.

2.1 Paradigma e natureza da pesquisa (interpretativista e qualitativa)

Lin (2015) aponta que, para a Política Linguística, o paradigma de pesquisa possui um papel decisivo no processo de investigação de qualquer manifestação político-linguística na sociedade. O autor afirma que um “[...] conjunto de crenças, teorias, metodologias empíricas e práticas de comunicação compartilhadas por uma comunidade de pesquisadores fornece os padrões e normas para investigação dentro desse paradigma [...]” (LIN, 2015, p. 24).

Considerando os aspectos citados anteriormente, esta dissertação enquadra-se em um paradigma de pesquisa interpretativista, visto que, aqui, busco investigar e descrever, a partir da minha perspectiva e também da dos envolvidos, o processo de criação do PL 1.509/2017, explorando as estratégias argumentativas, as motivações e as ideologias linguísticas que nortearam toda a criação dessa política linguística. Esse tipo de pesquisa possibilita ao investigador descrever múltiplas formas de interpretação (CRESWELL, 2010), uma vez que parte do princípio de que a realidade social é construída e não dada *a priori*.

Lin (2015) aponta, ainda, que o paradigma da pesquisa interpretativista busca focar-se na

[...] compreensão do propósito e significado dos atores sociais e ações sociais. [...] O interesse prático subjacente às abordagens interpretativas visa a produzir conhecimento que enriquece nossa compreensão de como as pessoas estão fazendo, o que estão fazendo, e por que, e as perspectivas dos participantes, ou seja, os significados que dão às suas ações. O pesquisador tem como objetivo descobrir e descrever esses significados e métodos de chegar a um entendimento mútuo por meio de análise interpretativa, com base em um mesmo conjunto de recursos interpretativos socioculturais compartilhados pelo pesquisador e o pesquisado (ou seja, membro - analisador). O pesquisador geralmente posiciona a si mesmo como observador-participante em relação ao pesquisado. Enquanto o pesquisador não objetiva o pesquisado como entidade, assim como no paradigma positivista, o pesquisado ainda é frequentemente posicionado como o objeto de descrição e análise sem a agência de responder ao pesquisador, embora isso seja frequentemente praticado como um

⁵ No original: [...] set of beliefs, theories, empirical methodologies, and communication practices shared by a community of researchers that provides the standards and norms for inquiry within that paradigm [...] (LIN, 2015, p. 24).

continuum com a linha entre as abordagens interpretativa e crítica cada vez mais tênues ⁶ (LIN, 2015, p. 25).

Esta dissertação enquadra-se em uma abordagem qualitativa, pois busca entender o porquê dos agentes realizarem determinadas ações sociais em dado contexto, buscando compreender os sentidos dessas ações (FLICK, 2004). Bortoni-Ricardo (2008) aponta que o interpretativismo traz, em si, um conjunto de métodos e práticas típicas, em especial a etnografia e a observação participante. Segundo a autora, a pesquisa qualitativa vê na etnografia uma gama de procedimentos que busca atentar-se ao cotidiano e ao contexto social em que determinado objeto de estudo foi construído para que, assim, se realize uma análise aprofundada dos fatos observáveis ao longo da investigação.

Considerando o que Bortoni-Ricardo (2008) expõe acerca da relação do interpretativismo e da pesquisa qualitativa, em consonância com a adoção da perspectiva etnográfica, presente aqui neste trabalho, volto a afirmar que não posso ser neutro, ao contrário: torna-se inviável, para o resultado desta dissertação, não me incluir como participante porque estou historicamente e culturalmente situado no contexto da investigação. Tal visão de Bortoni-Ricardo (2008) coaduna com a de Denzin (2001), que aponta que “O pesquisador qualitativo não é um observador politicamente neutro e objetivo, que se encontra fora e acima do estudo [...]. Em vez disso, o pesquisador está histórico e localmente situado nos próprios processos de estudo [...] trazido para este processo [...]” ⁷ (DENZIN, 2001, 325).

Em suma, ao assumir o caráter interpretativista, procuro evidenciar a perspectiva que os sujeitos envolvidos no processo de criação da Lei Estadual 11.191/2018 possuíram durante toda construção dessa política linguística, destacando, por meio de suas motivações, estratégias argumentativas e ideologias linguísticas sobre a Língua Espanhola, o significado objetivo e

⁶ No original: [...] the interpretive approaches focus on understanding the purpose and meaning of social actors and social actions [...] The practical interest underlying the interpretive approaches aims to produce knowledge that enriches our understanding of how people are doing what they are doing, and why, from the perspectives of the participants, i.e. the meanings they give to their actions. The researcher aims at uncovering and describing those meanings and methods of arriving at mutual understanding through interpretive analysis, drawing on the same set of sociocultural interpretive resources shared by the researcher and the researched (i.e. member-analysis). The researcher usually positions him- or herself as a participant-observer in relation to the researched. While the researcher does not objectify the researched as an entity as in the positivist paradigm, the researched is still often positioned as the object of description and analysis without the agency of talking back to the researcher, although this is often practiced as a continuum with the line between interpretive and critical approaches increasingly blurred (LIN, 2015, p. 25).

⁷ No original: The qualitative researcher is not an objective, politically neutral observer who stands outside and above the study [...] Rather, the researcher is historically and locally situated within the very processes being studied. [...] brought to this process [...] (DENZIN, 2001, 325).

subjetivo de todas as suas ações, lançando mão da pesquisa qualitativa como recurso metodológico que subsidiará todas a análise deste trabalho.

2.2 Etnografia da Política Linguística

Devido à expansão de seu campo de pesquisa nas últimas décadas, a Política Linguística vem abrindo um leque de opções no que concerne a diversos métodos de investigação, inclusive de outras áreas do conhecimento, como o etnográfico. D. Johnson (2009) aponta que a etnografia foi incorporada a pesquisas na área da Política Linguística por conseguir investigar o comportamento linguístico dos indivíduos em diferentes contextos quando relacionada ao impacto das políticas linguísticas oficiais, porque consegue conectar as políticas linguísticas de nível macro, meso e micro. Nessa perspectiva, a etnografia da Política Linguística busca investigar *in loco* os processos de criação, interpretação e apropriação de determinada política linguística, diferenciando-se do método de análise etnográfico tradicional ao apontar que seu

[...] objeto de estudo não é uma cultura ou um povo, mas uma política [...]. No entanto, em estudos de base etnográfica de política linguística, o objetivo não é uma descrição interna de uma política em si, mas uma descrição de como os agentes humanos se envolvem com os processos de PPL [...]. Em segundo lugar, a base da etnografia é tipicamente observação participante de longo prazo em um determinado local ou comunidade, mas frequentemente não existe uma “comunidade” na qual uma política de idioma é criada, nem uma “comunidade” em que uma política linguística seja escrita. Portanto, etnografia da política linguística é preferencialmente multilocal [...]⁸ (JOHNSON, 2013, p. 145).

A partir disso, posso, então, afirmar que o objeto da etnografia da política linguística é a própria política linguística, considerando os atores envolvidos e o seu processo de criação, interpretação e apropriação. Portanto, nesta dissertação, adoto a perspectiva etnográfica, posto que é por meio dela que eu, enquanto pesquisador em Política Linguística, posso compreender a minha perspectiva e a dos participantes e os significados das suas ações. Como bem aponta Zavala (2020, p. 208), “[...] é importante não só fazer uma análise contrastiva a nível dos textos, mas também entre os textos, as observações das ações onde esses textos estão inscritos e as

⁸ No original: [...] the object of study is not a culture or a people but a policy [...] However, in ethnographically based studies of language policy, the goal is not an insider’s account of a policy per se, but an account of how the human agents engage with LPP processes [...] Second, the foundation of ethnography is typically long-term participant-observation in a particular site or community, but often there is no one “site” in which a language policy is created nor one “community” in which a language policy is penned. Therefore, ethnography of language policy is preferably multi-sited [...] (JOHNSON, 2013, p.145)

conversas com os atores sociais envolvidos na produção, distribuição e consumo destes”⁹, além de possibilitar compreender quais motivações, estratégias argumentativas e ideologias linguísticas engendram a posição dos sujeitos. Isso oportuniza um maior entendimento da realidade e do contexto em que a narrativa do texto se constrói. Quando adoto a perspectiva etnográfica como método de estudo, também é permitido analisar meu papel no processo de criação da Lei Estadual 11.191/2018.

Segundo Zavala (2020),

[...] a etnografia nos permite relacionar a análise textual compreendida eticamente desde o ponto de vista do pesquisador com as compreensões informadas de forma êmica pelos participantes do estudo em um contexto histórico particular. Assim, uma etnografia propõe um argumento sobre um problema social em torno de como seus próprios atores o veem ¹⁰ (ZAVALA, 2020, p. 207).

Johnson e Ricento (2013) apontam que a etnografia da Política Linguística propõe um modelo de investigação que combina o foco da estrutura com a agência, do nível macro com o micro, e da política com a prática. Já Hornberger e Johnson (2011)

[...] argumentam que etnografias da política de linguagem podem [...] iluminar e informar os processos de política linguística – criação, interpretação e apropriação [...] abrir espaços ideológicos para criação de políticas linguísticas multilíngues que promovam justiça social e sólida prática educacional [...] ¹¹ (JOHNSON; RICENTO, 2013, p. 14)

Ou seja, para Hornberger e Johnson (2011), a etnografia da política linguística possibilita o surgimento de espaços mais amplos sobre a criação, interpretação e apropriação de qualquer política linguística educacional a qual busca, através da justiça social, promover práticas de linguagem democráticas.

2.3 Descrição do *corpora*, análise documental e processo de análise dos dados

⁹ No original: [...] no solo es importante realizar un análisis contrastivo a nivel de los textos, sino entre los textos, las observaciones de las acciones donde se inscriben estos textos y las conversaciones con los actores sociales involucrados en la producción, distribución y consumo de los mismos [...] (ZAVALA, 2020, p. 208).

¹⁰ No original: [...] a etnografía nos permite relacionar el análisis textual comprendido éticamente desde la mirada del investigador con las comprensiones informadas émicamente por los participantes del estudio en un contexto histórico particular. Así, una etnografía propone un argumento sobre un problema social en torno a cómo lo ven sus propios actores (ZAVALA, 2020, p. 207).

¹¹ No original: [...] referred to as the language policy onion. Hornberger and Johnson (2011) argue that ethnographies of language policy can [...] illuminate and inform language policy processes – creation, interpretation and appropriation [...] open up ideological spaces for creating multilingual language policies that promote social justice and sound educational practice (JOHNSON; RICENTO, 2013, p. 14).

Esta pesquisa se caracteriza por ser uma análise documental que busca investigar as motivações, as estratégias argumentativas e as ideologias linguísticas que defendem a sanção da Lei do Espanhol da Paraíba, presentes no seguinte *corpora*:

- a) O *e-mail* que enviei ao deputado Anísio Maia, em maio de 2017, solicitando a adesão do parlamentar à causa da defesa da manutenção do ensino da Língua Espanhola na Rede estadual da Paraíba (ANEXO I);
- b) O texto do PL 1.509/2017 (ANEXO II), bem como a sua justificativa (ANEXO III), ambos escritos por mim e pela equipe do deputado Anísio Maia.
- c) Os discursos de três deputados que compunham a Comissão de Constituição e Justiça da Assembleia Legislativa da Paraíba (CCJ), durante audiência pública que aprovou o texto do PL, em 30 de maio de 2018. O deputado proponente (Anísio Maia, do Partido dos Trabalhadores, PT), a deputada e presidenta da CCJ (Estela Bezerra, do Partido Socialista Brasileiro, PSB), e a deputada de oposição ao governo estadual (Camila Toscano, do Partido da Social Democracia, PSDB). A sessão contou com 9 minutos de duração, foi gravada e postada por mim no canal “Professores de Espanhol da Paraíba” do Youtube¹². O vídeo foi transcrito ortograficamente (ANEXO IV).

Os discursos dos deputados Anísio Maia, Camila Toscano e Estela Bezerra foram os escolhidos para a análise, visto que são três parlamentares que estiveram envolvidos diretamente no processo de tramitação do dispositivo jurídico do PL 1.509/2017 na Comissão de Constituição e Justiça da Assembleia Legislativa da Paraíba (CCJ), órgão da Assembleia Legislativa, responsável por vetar ou aprovar PL's.

Ademais, o deputado Anísio, além de ser o proponente dessa política linguística, naquela época, era oposição ao governo federal de Michel Temer e base integrante do governo Ricardo Coutinho, em âmbito estadual, assim como a deputada Estela Bezerra, que também era presidenta da CCJ. Já a deputada Camila, por sua vez, foi escolhida por ser a relatora do PL na Assembleia Legislativa do estado e, ao mesmo tempo, era oposição ao governo estadual e seu partido (o PSDB) integrava a base parlamentar de apoio ao governo de Michel Temer, em âmbito nacional.

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O9RTFPAfBx4>.

Neste trabalho, optamos pela Análise Documental, pois, segundo Nascimento (2009),

[...] utiliza-se de métodos, tanto na forma de pensar, quanto de proceder, ou seja, de raciocínio de abordagem e de procedimento, com o intuito de representar a informação. Sendo assim a construção do pensamento acerca da AD¹³, evidencia a concepção integradora que se tem de tal processo ao situá-lo na função analítica da estrutura e do conteúdo, no entorno da organização da informação (NASCIMENTO, 2009, p. 13).

Assim sendo, compreendo que investigar um documento consiste em entender não apenas o seu conteúdo – o qual não envolve exclusivamente a materialidade textual –, mas, também, todo o seu contexto interno e externo de produção. Por isso, os documentos aqui analisados são textos que não estão desvinculados do contexto enunciativo. Cavalcante (2011) aponta que o texto

[...] não representa a materialidade do contexto, nem é somente o conjunto de elementos que se organizam numa superfície material suportada pelo discurso; o texto é uma construção que cada um faz a partir da relação que se estabelece entre enunciador, sentido/referência e co-enunciador, num dado contexto sociocultural. Por isso está inevitavelmente atrelado a uma enunciação discursiva (CAVALCANTE, 2011, p. 9).

Partindo desta noção de texto, a análise dos documentos aqui descritos dar-se-á por meio de um diálogo contínuo entre texto e contexto, de modo a explorar as motivações, as estratégias argumentativas e as ideologias linguísticas que levaram à construção do PL 1.509/2017. Assim, busco entender o conteúdo desses textos escritos e orais a partir da materialidade linguística presente, desvelando os sentidos construídos no contexto social, histórico, político e ideológico em que a Lei do Espanhol da Paraíba foi criada.

Tendo em vista o processo de análise dos dados, realizei uma análise do conteúdo temático dos seguintes textos: 1) do *e-mail* que enviei ao deputado Anísio Maia; 2) do texto e da justificativa do PL 1.509/2017; 3) dos discursos dos deputados na CCJ. Tal ação teve como intuito salientar os temas emergentes desses textos que evidenciam o processo de criação da Lei 11.191/2018 (ANEXO V).

A partir da revisão teórica, elegi três categorias de análise – motivações, estratégias argumentativas e ideologias linguísticas – que me permitiu investigar o processo de criação da política linguística selecionada. Em seguida, realizei diversas leituras a fim de identificar os

¹³ O autor usa a sigla AD para referir-se à Análise Documental.

elementos que caracterizam cada uma dessas categorias, cuja disposição se deu em tabelas. Posteriormente, elenquei um excerto retirado dos textos-discursos que fosse mais representativo das categorias escolhidas.

Ademais, procurei relacionar os resultados obtidos na análise com a revisão teórica realizada sobre política linguística e ideologias linguísticas. A partir da leitura dos textos de Ricento e Hornberger (1996), E. Johnson (2012) e D. Johnson (2013), os quais versam sobre o processo de criação de uma política linguística, e dos trabalhos escritos por Del Valle (2007, 2010, 2016) e Arnoux (2010), acerca do papel das ideologias linguísticas que engendram os discursos dos formuladores da oficialização de uma política linguística educacional, é que busquei identificar as motivações socioeducacionais, políticas, econômicas e profissionais, assim como as ideologias linguísticas e as estratégias argumentativas que nortearam a criação da Lei do Espanhol da Paraíba.

No capítulo seguinte, empenho-me em traçar um percurso histórico sobre a expansão do objeto de estudo da Política Linguística ao longo das últimas décadas, e, assim, descrever as principais noções de política linguística que influenciaram na mudança epistemológica dessa área de estudo. Além disso, procuro evidenciar a noção de política linguística enquanto processo – a partir de Ricento e Hornberger (1996) e D. Johnson (2013) e –, noção essa adotada na análise do objeto deste estudo, bem como apresentar um levantamento teórico sobre as ideologias linguísticas – de acordo com Del Valle (2007), Arnoux; Del Valle (2010), Del Valle; Meirinho-Guede (2016) –, as quais nortearão o processo de investigação dos textos-discursos dos sujeitos envolvidos no processo de criação da Lei Estadual 11.191/2018.

3 POLÍTICAS E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

A implantação e oficialização do ensino da Língua Espanhola na rede estadual de ensino da Paraíba é analisada neste trabalho a partir de duas óticas: da política linguística enquanto um processo e das ideologias linguísticas que engendram os discursos dos agentes formuladores da Lei Estadual 11.191/2018.

Neste capítulo, situo o que é a política linguística enquanto processo, noção a ser usada nesta investigação, e ao mesmo tempo evidencio como ela surgiu e se desenvolveu nas últimas décadas, de modo a entender como as múltiplas visões que foram construídas nessa área do conhecimento levaram a diferentes conceitos até chegarmos às suas mais recentes perspectivas de análise.

Em outras palavras, este capítulo apresenta as noções ampliadas de política linguística, e, especificamente, a política linguística enquanto processo, a partir de D. Johnson (2013) e Ricento e Hornberger (1996), assim como as ideologias linguísticas, segundo Del Valle (2007, 2010) completar com os outros autores utilizados, outra noção relevante dentro do processo de investigação de políticas linguísticas.

Inicialmente, logo após a Segunda Guerra Mundial, surge o planejamento linguístico enquanto atividade prática, e, também, o Planejamento Linguístico enquanto área do conhecimento, que se dedica à resolução dos problemas linguísticos e análise que visassem à descrição desses problemas.

Einar Haugen, em seu artigo *Planning for a standard language in modern Norway*, em 1959, descreve como o Estado norueguês começou a intervir nas questões identitárias do país ao propor a instituição de uma língua nacional que se oporia ao imperialismo dinamarquês, e, define o planejamento linguístico, naquele contexto, como “[...] a atividade de preparar uma ortografia, gramática e dicionário para orientação de escritores e falantes em uma comunidade de fala não-homogênea”¹⁴ (HAUGEN, 1989, p. 8). Essa visão de Haugen (1959), ao longo dos anos, foi revisitada e sofreu inúmeras alterações, até que Cooper, em 1989, propõe questionamentos às noções de planejamento linguístico vigentes.

3.1.1 Planejamento linguístico e influência no comportamento linguístico

¹⁴ No original: “[...] the activity of preparing a normative orthography, grammar, and dictionary for the guidance of writers and speakers in a non-homogeneous speech Community (HAUGEN, 1959, p. 8)”.

Cooper (1989) traz, em seu livro *Language planning and social change*, reflexões acerca da noção de planejamento linguístico, ampliando seu objeto de estudo para além de um campo investigativo que se concentra somente na resolução de problemas linguísticos, ao indagar sobre: “Quem planeja o planejamento linguístico?”, “O que é o planejamento linguístico?”, “Para quem é o planejamento linguístico?”, e “Como é o planejamento linguístico?”. O linguista estadunidense aborda diferentes contextos que descrevem como o planejamento linguístico, enquanto ação política, possui diferentes formas de manifestação na sociedade, tais como planejamento formal, planejamento funcional e planejamento de aquisição, sendo os dois primeiros anteriormente cunhados por Kloss, em 1969, como, respectivamente, planejamento de *corpus* e planejamento de *status*.

O planejamento formal, ou planejamento de *corpus*, destaca-se como aquele que se manifesta a partir da intervenção na maneira de como a língua se constitui, atuando na organização e na estruturação de códigos linguísticos de uma língua ou de suas variantes faladas por uma comunidade ou população. Como exemplo são elaboradas gramáticas, ortografias que visavam a gramaticalizar línguas consideradas ágrafas.

O planejamento funcional ou de *status*, por sua vez, remete à ideia de funcionalidade da língua dentro de um contexto ou grupo, de modo a evidenciar o seu *status* social e as relações dessa língua com outras. Esse planejamento está ligado ao conceito de língua oficial ou língua padrão, e, em muitos casos, reflete a visão linguística de uma elite e como esta se sobrepõe a outras manifestações linguísticas na sociedade. Um exemplo dessa ideologia é o nacionalismo, por exemplo, que lança mão do planejamento funcional para resolver questões relativas ao uso da língua oficial ou língua hegemônica e, a partir daí, impor uma norma linguística ou uma variedade a grupos sociais específicos – que se comunicam por meio de línguas minoritárias – ou a uma sociedade em geral, como as leis e os decretos que obrigam a difusão e/ou ensino de determinados idiomas na sociedade.

No que concerne ao planejamento de aquisição, este é aquele planejamento que se refere a todos os esforços e ações em prol do aumento do número de usuários de uma língua. Esse tipo de planejamento está presente, principalmente, no ensino e aprendizagem de línguas. Cabe salientar que “[...] a inserção do planejamento de aquisição na dicotomia estabelecida de formal/funcional deu à política linguística educacional uma espécie de *status* oficial dentro do

campo e, desde então, tornou-se uma importante área de pesquisa e investigação¹⁵ (JHONSON; RICENTO, 2013, p. 11)”.

Cooper lança mão do “planejamento linguístico” como um conceito cuja ação busca

[...] influenciar o comportamento de outras pessoas no que diz respeito à aquisição, a estrutura ou a atribuição funcional dos códigos linguísticos. [...] emprega o vocábulo influenciar no lugar de modificar, pois o primeiro inclui a manutenção ou a preservação do comportamento vigente – um objetivo plausível do planejamento linguístico – além da modificação desse comportamento¹⁶ (COOPER, 1997, p. 60).

Para o linguista, o planejamento linguístico não se limita à intervenção e ao planejamento de aquisição nos aspectos estruturais e técnicos da língua e às suas funções, tampouco a fins linguísticos. O planejamento linguístico diz respeito a problemáticas muito mais amplas, tais como a proteção ao consumidor, o intercâmbio científico, a integração nacional, o controle político, o desenvolvimento econômico, a manutenção do *status quo* das elites, as mudanças nas relações sociais etc.

A partir de doze definições que Cooper coleta sobre o que é planejamento linguístico, é possível afirmar que o seu objeto de estudo concentra-se nas intervenções deliberadas a que as línguas são submetidas, de modo a atender interesses específicos de dado grupo social, por meio de uma relação indissociável entre língua e sociedade. Para o autor, o planejamento linguístico visa a influenciar o comportamento linguístico de outras pessoas, a partir da gestão da língua por meio de diferentes que buscam suas revitalizar ou manter dada língua na sociedade. Com a criação da Lei Estadual 11.191/2018, objeto de estudo desta investigação, espera-se que influencie positivamente as ações acerca do ensino da Língua Espanhola nas escolas da Rede estadual da Paraíba.

Partindo desse pressuposto, Cooper (1989) levanta quatro perguntas sobre o planejamento linguístico: quem planeja, o quê, para quem e como planeja? Os governos, órgãos normativos, entidades jurídicas e administrativas, academias literárias, grupos de poder etc. são os atores envolvidos na elaboração do planejamento linguístico, segundo Cooper (1989). Sobre o quê, o linguista supracitado aponta que é o objeto de intervenção política e de planejamento linguístico, a situação em que ocorre a relação de poder entre a língua e a sociedade, envolvendo

¹⁵ No original: “[...] the inclusion of acquisition planning to the established status/corpus dischotomy gave educational language policy a sort of oficial status within the field and, since them, it has become an important area of research and scholarship (JOHNSON; RICENTO, 2013, p. 11)”.

¹⁶ No original: “[...] por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos linguísticos. [...] emplea el vocablo influir en el lugar de modificar, pues el primero incluye el mantenimiento o la preservación del comportamiento vigente – un objetivo plausible de la planificación linguística – además de la modificación de ese comportamiento (COOPER, 1997, p. 60)”.

o planejamento de *status* ou de *corpus* ou de aquisição. Sobre para quem, Cooper (1989) diz que esse questionamento se refere a um grupo de pessoas (étnico, religioso, profissional etc.), ou seja, grupos sociais de nível micro ou macro a quem é destinado o planejamento linguístico. Sobre como, o autor examina a implantação do planejamento linguístico em diferentes situações, contextos, objetivos, necessidades etc., destacando que não é possível pensar em um “modelo” ideal de planejamento linguístico. Um estudo prescritivo ou descritivo do planejamento linguístico implica um percurso específico para cada caso, mais racional ou não.

3.1.2 Política e Cultura linguística

Ampliando ainda mais o objeto de estudo da Política e Planejamento Linguístico, Schiffman (1996), em seu livro *Cultura Linguística e Política Linguística*, apresenta a política linguística imbricada à cultura linguística.

[...] a política linguística é basicamente fundamentada na cultura linguística, ou seja, no conjunto de comportamentos, suposições, formas culturais, preconceitos, sistemas de crenças populares, atitudes, estereótipos, modos de pensar sobre a língua e circunstâncias religiosas e históricas associadas a uma língua em específico
¹⁷(SCHIFFMAN, 1996, p. 5).

A partir disso, posso afirmar que a cultura linguística, para Schiffman, é fundamental para analisar o objeto de estudo da política linguística, pois esta influi diretamente nas ações de políticas linguísticas na sociedade, as quais o autor divide em explícitas e implícitas. As políticas linguísticas explícitas seriam as institucionalizadas, regulamentadas, formalizadas, declaradas, de fato. Já as implícitas seriam as que são praticadas e não formalizadas. Ambas se relacionam diretamente com a cultura linguística de um povo, suas ideologias, representações, estereótipos e crenças sobre determina língua.

Uma ilustração disso é a revogação da Lei Federal 11.161/2005, que oficializava a oferta da Língua Espanhola nos currículos do ensino médio de todo o país. e de “[...] como a cultura linguística de supervalorização do Inglês em detrimento do Espanhol impactou na maneira de como a extinta Lei Federal 11.161/2005 foi inserida nas Diretrizes Educacionais da Paraíba durante os onze anos em que esteve em vigor” (PAULINO, 2019, p. 114-115).

¹⁷ No original: “[...] language policy is ultimately grounded in linguistic culture, that is, the set of behaviors, assumptions, cultural forms, prejudices, folk belief systems, attitudes, stereotypes, ways of thinking about language, and religio-historical circumstances associated with a particular language” (SCHIFFMAN: 1996, p. 5).

Considerando a divisão de políticas linguísticas explícitas e implícitas, Schiffman considera a política linguística

[...] principalmente uma construção social que pode consistir em vários elementos de natureza explícita - a linguagem jurídica, judicial, administrativa, constitucional e / ou legal que pode existir em algumas jurisdições, mas, se uma política possui ou não um texto explícito, a política como construto cultural repousa principalmente em outras jurisdições, elementos conceituais - sistemas de crenças, atitudes, mitos - todo o complexo a que nos referimos como cultura linguística, que é a soma total de ideias, valores, crenças, atitudes, preconceitos, restrições religiosas e todas as outras bagagens culturais que os oradores trazem para suas relações com a linguagem de sua origem¹⁸ (SCHIFFMAN, 1996, p. 276).

A partir da visão de Schiffman, entendo que a cultura linguística busca representar os estereótipos, as visões e os mitos sobre as línguas em dado grupo social. Nem sempre as políticas linguísticas oficializadas representam aquelas que realmente acontecem na sociedade, e, em muitos casos, as que são praticadas sem regulamentação são as mais representativas.

Schiffman, assim como Spolsky e Shohamy – que apresentaremos a seguir –, traz avanços para a área da Política Linguística ao expandirem seu de estudo para além dos documentos normatizadores e das práticas linguísticas oficiais.

3.1.3 A visão multidimensional da política linguística

A introdução dos apontamentos acerca das políticas linguísticas implícitas apresentada por Schiffman (1996) – ao abordar questões como as atitudes, os mitos, as ideias, os valores e as crenças – amplia a visão de Cooper (1989) sobre o papel do comportamento linguístico e do contexto social na Política e Planejamento Linguístico e traz indicadores do que seria a tríplice de dimensões que constituem a política linguística para Spolsky (2004, 2009, 2012): as práticas, as crenças (ou ideologias) e a gestão.

As práticas seriam as escolhas, o que realmente acontece na sociedade. Exemplifico tal conceito com o ensino da Língua Inglesa, por parte da sociedade brasileira, em detrimento do

¹⁸ No original: “[...] primarily a social construct. It may consist of various elements of an explicit nature – juridical, judicial, administrative, constitutional and/or legal language may be extant in some jurisdictions, but whether or not a polity has such explicit text, policy as a cultural construct rests primarily on other conceptual elements – belief systems, attitudes, myths – the whole complex that we are referring to as linguistic culture, which is the sum totality of ideas, values, beliefs, attitudes, prejudices, religious strictures, and all the other cultural ‘baggage’ that speakers bring to their dealings with language from their background” (SCHIFFMAN, 1996, p. 276).

ensino da Língua Espanhola durante o período em que a extinta Lei Federal 11.161/2005 esteve em vigor.

As crenças ou as ideologias seriam os valores que atribuímos às línguas. No caso do Brasil, por exemplo, a supervalorização do Inglês em detrimento do Espanhol, não somente durante os quase 11 anos em que a extinta Lei Federal 11.161/2005 esteve vigorando, mas durante o último século, período em que esse idioma surgiu oficialmente nos currículos educacionais brasileiros. Sousa e Silva (2020) trazem uma diferenciação entre esses termos, ao descreverem que

Em 2004, Spolsky apresenta crenças e ideologias como sendo termos sinônimos; já em 2009, destaca que as crenças, algumas vezes, podem ser denominadas de ideologias e, somente em 2012, o autor aponta uma pequena diferença entre ambas. Para ele, as crenças poderiam ser interpretadas como ideologias quando se constituíssem em “[...] combinações mais elaboradas dos valores compartilhados pelos membros da comunidade” (SOUSA; SILVA, 2020, p. 4).

Cabe destacar que, neste trabalho, adoto a noção de ideologia linguística proposta por Del Valle (2007, 2010, 2016) e Arnoux (2010), visto que esses autores propõem uma maior explanação do termo ideologia que não está tão evidenciado em Spolsky (2004, 2009, 2012).

Sobre a gestão, esta é compreendida como os esforços para difundir uma prática linguística na sociedade, a exemplo, o legislativo e executivo brasileiro – os detentores do poder de institucionalizar uma política linguística oficial – que sancionaram o ensino do Inglês como componente curricular obrigatório nas escolas de educação básica de todo o país, por meio da promulgação da Lei 13.415/2017.

D. Johnson (2013) explica a ampliação do objeto de estudo da Política Linguística de Schiffman (1996) a Spolsky (2004, 2009, 2012) ao apontar que

A ideia de que as políticas da língua são engendradas por crenças e ideologias dentro de uma comunidade de fala é muito semelhante à noção de Schiffman de uma estreita conexão entre políticas da língua e cultura linguística. A diferença parece ser que, enquanto Schiffman afirma que a política da língua se baseia em crenças e ideologias sobre a língua, Spolsky retrata essas crenças e ideologias como política da língua. Além disso, ele inclui práticas linguísticas, não ocorrendo como resultado de políticas de idiomas, ou como resultado delas, mas como políticas de língua em si mesmas¹⁹ (JOHNSON, 2013, p. 5-6).

¹⁹ No original: “The idea that language policies are engendered by beliefs and ideologies within a speech community is very similar to Schiffman’s notion of the close connection between language policies and linguistic culture. The difference seems to be that, while Schiffman avers that language policy is grounded in language beliefs and ideologies, Spolsky portrays such beliefs and ideologies as language policy. As well, he includes language practices, not occurring as a result of, or resulting in, language policies, but as language policies in and of themselves” (JOHNSON, 2013, p. 5-6).

Considerando as dimensões que constituem a política linguística para Spolsky, afirmo que o objeto de estudo da PL, para ele, concentra-se tanto na forma como as práticas e as crenças influenciam a gestão da(s) língua(s) em determinada comunidade ou grupo social, quanto a gestão pode influenciar as práticas e as crenças.

3.1.4 Os mecanismos de política linguística

Shohamy (2006) afirma que – embora exista uma política linguística oficial, institucionalizada por meio de documentos oficiais, o que Schiffman (1996) trata como política linguística explícita – é importante ir mais a fundo e considerar, também, os mecanismos utilizados por quem realmente pratica as políticas linguísticas, de modo a entender como essas acontecem de maneira implícita e não oficial, assim como explicitamente e oficialmente.

Para Shohamy (2006),

A visão ampliada da PL, portanto, argumenta que a PL não deve se limitar ao exame de declarações oficiais. Em vez disso, a política real é executada através de uma variedade de mecanismos que determinam as práticas de fato. Portanto, é necessário examinar o uso de mecanismos e estudar suas consequências e efeitos na PL, pois é através dos mecanismos que a política linguística, de fato, é criada e manifestada²⁰ (SHOHAMY, 2006, p. 54).

Shohamy adota uma mesma visão ampliada de Política e Planejamento Linguístico, PPL de Spolsky (2004, 2009, 2012); contudo, ela inova ao apresentar os mecanismos da política linguística. Segundo a autora, os mecanismos seriam as formas pelas quais as ideologias se convertem em políticas hegemônicas, ou seja, não basta somente analisar a legislação ou os documentos oficiais para entender como as políticas linguísticas realmente acontecem: faz-se necessário uma investigação desses mecanismos explícitos e implícitos – os quais podem ser regras e regulamentos, educação linguística, exames sobre a língua, línguas no espaço público, ideologia, mitos, propaganda e coerção –, de modo a relacioná-los com a política linguística de fato e as ideologias (cf. Figura 01).

²⁰ No original: “The expanded view of LP, therefore, argues that LP should not be limited to the examination of declared and official statements. Rather, the real policy is executed through a variety of mechanisms that determine de facto practices. There is a need, therefore, to examine the use of mechanisms and study their consequences and effects on de facto LP, as it is through the mechanisms that de facto language policy is created and manifested” (SHOHAMY, 2006, p. 54).

FIGURA 01: Mecanismos entre as ideologias e as práticas.



Fonte: Shohamy (2006, p. 58).

Shohamy (2006) menciona que considerar esses mecanismos é de extrema importância, pois se nos limitamos, exclusivamente, aos estudos dos documentos oficiais, não conseguimos entender como as políticas linguísticas funcionam, visto que esses documentos são apenas declarações de intenção.

No caso da criação, sanção e promulgação da Lei estadual 11.191/2018, que versa sobre a obrigatoriedade da oferta do ensino do Espanhol na Rede estadual de educação da Paraíba, os professores dessa língua participaram do processo de elaboração do dispositivo jurídico mencionado, conforme defendido por Shohamy (2009), ao destacar a inclusão desses atores na participação das políticas de educação linguística.

[...] quando os professores são trazidos para a mesa de negociação de políticas, eles são tratados como agentes valiosos cujas opiniões profissionais são respeitadas e contadas; entende-se então que suas opiniões profissionais são cruciais para a elaboração de políticas sensatas e realistas²¹ (SHOHAMY, 2009, p. 46)

Essa lei se insere no mecanismo de Política de Educação Linguística, na qual os professores desempenharam papel de relevante importância dentro do processo de sua execução (PAULINO, 2019). É por meio dos mecanismos que as ideologias podem ser transformadas em práticas e as práticas em ideologias.

²¹ No original: “[...] when teachers are brought into the policy negotiating table they are treated as valuable agents whose professional views are respected and counted; it is then understood that their professional views are crucial for the design of sensible and realistic policies” (SHOHAMY, 2009, p. 46).

Shohamy (2006) aponta que as decisões sobre a oferta e o ensino de línguas são tomadas por agentes políticos que possuem a autoridade legitimada para assim fazê-las. Além disso, a autora diz que os mecanismos adotados para se efetivar qualquer política linguística são norteados por ideologias que buscam colocar em prática a posição ideológica do(s) agente(s) político(s) sobre dada política de ensino de línguas.

Nesta dissertação, o objeto de estudo aqui investigado será analisado a partir da perspectiva do mecanismo da Política de Educação Linguística (PEL) que

[...] refere-se aos mecanismos usados para criar práticas linguísticas de fato em instituições educacionais, especialmente em sistemas educacionais centralizados. PEL é considerada uma forma de imposição e manipulação de política linguística, como as que são utilizadas por aqueles em posição de autoridade, para transformar a ideologia em prática, através da educação formal. No entanto, às vezes, a PEL é também usada como um *bottom-up*, ou seja, um mecanismo de base para negociar, demandar e introduzir políticas linguísticas alternativas. Assim, PEL é outro mecanismo através do qual a ideologia é destinada a se transformar em prática ou a prática em ideologia²²(SHOHAMY, p. 76).

A linguista, ao evidenciar a ideologia como elemento norteador de todo um processo de constituição e execução de uma Política de Educação Linguística, chama atenção para o fato de que determinadas ideologias estão implicitamente imbricadas em documentos, regulamentos, regras, materiais didáticos etc., cujo propósito é o de atender interesses políticos e/ou econômicos das autoridades governamentais, o que ela denomina como uma agenda oculta. Nenhum dispositivo legal, diretrizes e orientações são neutros, e, no caso do ensino de línguas, não se atêm exclusivamente a finalidades linguísticas e educacionais.

A partir do estudo dos mecanismos percebo que, além de uma política linguística explícita que busca oficializar o ensino de uma determinada língua, a presença de uma política linguística implícita pode revelar as agendas ocultas das autoridades políticas, de modo a vincular a política linguística a interesses de diferentes naturezas, por meio da

[...] criação de ordem, gestão e controle do repertório linguístico da nação. Por sua vez, as instituições educacionais, escolas e universidades, servem como veículos através dos quais se atinge esse fim. Em outras palavras, uma

²² “Language education policy (LEP) refers to a mechanism used to create de facto language practices in educational institutions, especially in centralized educational systems. LEP is considered a form of imposition and manipulation of language policy as it used by those in authority to turn ideology into practice through formal education. Yet, at times, LEP is also used as a bottom-up, grassroots mechanism to negotiate, demand and introduce alternative language policies. Thus, LEP is another mechanism through which ideology is meant to turn into practice or practice into ideology” (SHOHAMY, 2006, p. 76).

vez que a política linguística não é neutra, mas está bastante inserida em todo um conjunto de agendas políticas, ideológicas, sociais e econômicas, a política de ensino de língua serve como veículos para promover e perpetuar tais agendas²³ (SHOHAMY, 2006, p. 78).

O caso da promulgação da extinta Lei Federal 11.161 de 2005, a Lei do Espanhol do Brasil, ilustra bem os interesses políticos e econômicos que nortearam a criação de uma política linguística a favor da institucionalização do ensino da Língua Espanhola em território nacional em prol de uma maior aproximação comercial do Brasil com os países hispano-americanos, assim como com a Espanha²⁴ (RODRIGUES, 2010).

Contudo, para Shohamy (2006), os mecanismos destacam-se como objeto de estudo de uma política linguística. Isso chama atenção para o fato de que as ideologias influenciam diretamente a construção de qualquer política linguística, e, no caso da promulgação da Lei Estadual 11.191/2018, objeto de estudo desta dissertação, não é diferente.

3.1.5 A política linguística enquanto processo

Para entender como a política linguística enquanto processo se consolidou é necessário apresentar um resgate histórico, desde o seu surgimento até os dias atuais. É com esse intuito que destaco o pioneirismo de Ricento e Hornberger (1996), linguistas que propuseram uma nova forma de ver a política linguística, agora focada em níveis, processos e agentes.

Ricento e Hornberger (1996) consideram que a PPL envolve diferentes camadas. Os linguistas lançam mão da metáfora da cebola de modo para explicar os diferentes níveis (externos e internos) que constituem qualquer processo de política linguística. Na periferia, encontram-se as políticas linguísticas oficiais, por exemplo, que são descritas em uma legislação educacional, em um decreto etc. No caso da organização político-educacional brasileira, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma das camadas externas de maior invólucro da “cebola educacional brasileira”, pois ela se materializa nas orientações curriculares dos sistemas de ensino e nas diretrizes operacionais das escolas e de institutos educacionais.

²³ No original: “[...] creating order, managing and controlling the linguistic repertoire of the nation (or other entities). In turn, educational institutions, schools and universities, serve as the vehicles through which this order comes about. In other words, since language policy is not neutral but is rather embedded in a whole set of political, ideological, social and economical agendas, likewise LEP serves as the vehicles for promoting and perpetuating such agendas” (SHOHAMY, 2006, p. 78).

²⁴ No próximo capítulo, retomaremos, de maneira mais profunda, com essa explicação.

Nas diferentes camadas que compõem a “cebola educacional” estão presentes os agentes, que são os responsáveis por interpretar e por implementarem as políticas linguísticas, pois esses são quem vão colocá-las em prática, seja no âmbito nacional, institucional ou interpessoal, a exemplo: os secretários de educação, os gerentes regionais de educação, os diretores e os professores. Esses agentes da PPL possuem experiências compartilhadas, crenças e/ou ideologias que direcionam a forma como uma política linguística será aplicada em dada realidade social. Segundo Ricento e Hornberger (1996),

Em termos de processos de PPL, nas camadas externas da cebola estão os objetivos gerais da política linguística articulados na legislação ou em decisões no tribunal superior a nível nacional, que podem então ser operacionalizadas em regulamentos e diretrizes; essas diretrizes são então interpretadas e implementadas em configurações institucionais, que são compostas por diversos contextos situados (por exemplo, escolas, empresas, repartições governamentais); em cada um desses contextos, os indivíduos de diversas origens, experiências e comunidades interagem. Em cada camada (nacional, institucional, interpessoal), obtemos padrões de características do discurso, refletindo objetivos, valores e identidades institucionais ou pessoais²⁵ (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 409).

No centro da cebola, Ricento e Hornberger (1996) apontam os professores como os responsáveis por implementar as políticas linguísticas, visto que são esses os agentes que irão materializar para os estudantes o que é descrito nos documentos oficiais –elaborados nas camadas externas.

No caso da elaboração, sanção e cumprimento da Lei Estadual 11.191/2018, que versa sobre a obrigatoriedade da oferta do ensino do Espanhol na Rede estadual de educação da Paraíba e que norteia o estudo desta dissertação, posso afirmar que os professores de Língua Espanhola desse estado encontram-se no centro da cebola, ou seja, são os responsáveis por implementar a política de valorização do ensino do Espanhol.

Anos depois, Hornberger e Johnson (2007) retomaram e atualizaram a metáfora da cebola ao caracterizarem o processo de elaboração e execução da política linguística como algo que não é linear. Ambos os linguistas apontam que essa mudança no processo de análise de interpretação e implementação de uma PPL se deve ao fato de que a agência dos professores muda de acordo com “[...] as crenças sobre o ensino de línguas e a pesquisa em linguística

²⁵ No original: “In terms of LPP processes, at the outer layers of the onion are the broad language policy objectives articulated in legislation or high court rulings at the national level, which may then be operationalized in regulations and guidelines; these guidelines are then interpreted and implemented in institutional settings, which are composed of diverse, situated contexts (e.g., schools, businesses, government offices); in each of these contexts, individuals from diverse backgrounds, experiences and communities interact. At each layer (national, institutional, interpersonal), characteristics patterns of discourse, reflecting goals, values, and institutional or personal identities, obtain” (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 409).

aplicada influenciam suas respectivas interpretações [...], que, por sua vez, influencia o curso da política linguística [...]”²⁶ (HORNBERGER; JOHNSON, 2007, p. 520), podendo manter, modificar ou desenvolver o fluxo daquilo que os documentos oficiais esperam alcançar.

Segundo Hornberger e Johnson (2007), o professor é

[...] quem pode exercer o poder da política linguística por meio de decisões pedagógicas, se o professor escolher, incorporar línguas minoritárias, criando assim um espaço em que o multilinguismo é usado como recurso; inversamente, o professor pode optar por não incorporar línguas minoritárias [...]. As escolhas dos professores são restringidas por políticas linguísticas que tendem a definir limites sobre o que é permitido e/ou o que é considerado normal [...]”²⁷ (HORNBERGER; JOHNSON, 2007, p. 527).

Anos depois, em 2009, D. Johnson (2009) retoma a noção de política linguística enquanto processo e substitui a etapa de implementação como apropriação, pois considera que não há apenas uma colocação em prática da política oficial *ipsis litteris*. Partindo dessa perspectiva, a política linguística é caracterizada a partir de níveis macros, nos quais ocorre a oficialização jurídica de uma PPL; de em níveis micros, considerados os de base, nos quais ocorre a realização dessa política linguística, de fato; e de níveis intermediários, nos quais também ocorrem processos de interpretação e apropriação. Para D. Johnson (2013),

Políticas linguísticas de nível macro são políticas linguísticas que são criadas fora do contexto em que a política linguística é interpretada e apropriada. Políticas linguísticas de nível micro são políticas linguísticas criadas dentro do contexto em que são interpretadas e apropriadas²⁸ (JOHNSON, 2013, p. 191).

No caso da promulgação da Lei 13.415/2017, que retirou a presença das línguas estrangeiras modernas do currículo educacional, oficializando o Inglês como o único idioma estrangeiro a ser ofertado obrigatoriamente nas escolas, há uma exemplificação evidente de uma política linguística de nível macro elaborada em cenário diferente daquele em que será interpretada e apropriada.

²⁶ No original: “[...] beliefs about language education and applied linguistics research color their respective interpretations [...], which, in turn, influences the course of language policy [...]” (HORNBERGER; JOHNSON, 2007, p. 520).

²⁷ No original: “[...] that the teacher exercises language policy power through pedagogical decisions that can, if the teacher chooses, incorporate minority languages, thus creating a space in which multilingualism is used as a resource; conversely, the teacher may choose not to incorporate minority languages, thus closing potential spaces [...] Teachers’ choices are constrained by language policies which tend to set boundaries on what is allowed and/or what is considered normal [...]” (HORNBERGER; JOHNSON, 2007, p. 527).

²⁸ No original: “Macro-level language policies are language policies that are created outside of the context in which the language policy is interpreted and appropriated. Micro-level language policies are language policies created within the context in which they are interpreted and appropriated” (JOHNSON, 2013, p. 191).

D. Johnson (2009) aponta que nesses níveis de autoridades (micro/macro), nos quais se cria e se executa a política linguística, os agentes se envolvem no processo de realização de uma política linguística ou de várias delas, e que a sua etnografia “[...] está interessada na dinâmica social, histórica e no contexto físico em que políticas linguísticas são criadas, interpretadas e apropriadas”²⁹ (JOHNSON, 2009, p. 144).

Sobre a etapa de *criação*, D. Johnson (2013) estabelece as seguintes perguntas:

Quais foram os processos sociopolíticos e históricos que levaram à criação de uma política linguística? Quem são os formuladores das políticas e quais eram as suas intenções? Qual é o objetivo da política da língua? Como uma política da língua particular está intertextualmente ligada a políticas anteriores? Como não é? Como uma determinada política da língua está interdiscursivamente ligada aos discursos do presente e do passado? Quais as ideologias da língua engendram, ou são engendradas por esta política linguística?³⁰ (JOHNSON, 2013, p. 224-225).

Sobre a categoria da *interpretação*, D. Johnson (2013) apresenta uma série de questionamentos, tais como: como os agentes formuladores das políticas linguísticas interpretam suas próprias criações? O que esses formuladores entendem como o objetivo de sua política linguística? Quais as percepções desses árbitros quando impulsionam e/ou proíbem a consolidação de uma política linguística específica? Quais interpretações de uma política linguística são divulgadas na imprensa e mídia? O que fazer para as interpretações da mídia coadunarem-se com as interpretações dos agentes executores de uma política linguística? Como as crenças e as ideologias sobre a língua afetam a maneira de como os árbitros interpretam e se apropriam da política linguística? Como acontece a interpretação e apropriação da política linguística em diferentes realidades?

A título de exemplificação, destaco como a Lei do Espanhol, de 2005, foi interpretada na Paraíba. Segundo Paulino (2019), ao longo dos 11 anos em que a extinta Lei Federal 11.161/2005 esteve em vigor, a Secretaria Estadual de Educação da Paraíba nunca respeitou plenamente o que esse dispositivo jurídico determinava. Demorou sete anos para que o Espanhol entrasse definitivamente nos currículos do ensino médio; poucas escolas ofertavam aulas de Espanhol em todo o estado, e, durante o período de um ano, a oferta acontecia no turno oposto e condicionava o funcionamento de uma turma à matrícula de pelo menos 30 estudantes.

²⁹ No original: “[...] is interested in the dynamic social, historical, and physical contexts in which language policies are created, interpreted, and appropriated” (JOHNSON, 2009, p. 144).

³⁰ No original: “What were the sociopolitical and historical processes that led to the creation of a language policy? Who are the policymakers and what were their intentions? What is the goal of the language policy? How is a particular language policy intertextually linked to previous policies? How is it not? How is a particular language policy interdiscursively linked to present and past discourses? What language ideologies engender, or are engendered by, this language policy?” (JOHNSON, 2013, p. 224- 225)

Já em relação ao processo de interpretação da Lei Estadual 11.191/2018, Paulino (2019) destaca como esta legislação foi interpretada pela Secretaria Estadual de Educação da Paraíba na formulação das Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas da Rede estadual no ano de 2019. Segundo o referido autor,

[...] Mesmo com a Lei 11.191/2018 a Secretaria Estadual de Educação continua a tratar a Língua Espanhola como matéria de oferta opcional, e de modo a fazer cumprir o que esse dispositivo legal determina, reduziu a carga horária de Língua Inglesa, que antes possuía 2 horas/aula, e passou a dividi-la com o espanhol, gerando assim conflitos entre as Gerências Regionais de Educação e gestores escolares que passaram a ofertar somente aulas de Inglês ou de Espanhol. Descumprindo a Lei Estadual do espanhol e a própria LDB em seu artigo 35-A que obriga a oferta do Inglês nas escolas de ensino médio em todo o país (PAULINO, 2019, p. 110).

Acerca da interpretação, D. Johnson (2013) aponta que essa categoria está intrinsecamente ligada à apropriação de uma política linguística, pois, para que uma política seja apropriada

[...] depende de como ela é interpretada. No entanto, a interpretação merece sua própria categoria por pelo menos duas razões. Primeiro, embora haja variações nos níveis de poder apropriativo - do diretor escolar, por exemplo, que exerce um grande poder, para o professor substituto, que exerce muito menos - não há nível de poder, por assim dizer, quando se trata de interpretação. Todos têm direitos iguais na interpretação da política linguística mesmo que algumas interpretações sejam privilegiadas durante a apropriação. Em segundo lugar, a apropriação é algo que acontece depois que a política é promulgada, mas a interpretação ocorre em ambos os lados da criação da política; ou seja, os criadores interpretam o que estão criando antes de colocá-la em prática e, então, os criadores e todos os demais interpretam o produto³¹ (JOHNSON, 2013, p. 233).

O autor aponta neste excerto que a interpretação acontece desde o momento de criação da política linguística até o momento em que ela é colocada em prática, não só por quem a criou, mas por todos aqueles agentes que estão envolvidos no seu processo. Assim, todos têm o direito de interpretar determinada política linguística, porém poucas interpretações têm consequências no processo de apropriação a depender do poder que o agente tenha.

³¹ No original: “[...] depends on how it is interpreted. However, interpretation deserves its own category for at least two reasons. First, while there are varying levels of appropriative power – from the school district superintendent, for example, who wields a great deal of power, to the substitute teacher who wields much less – there is no level of power, so to speak, when it comes to interpretation. Everyone has equal rights at interpreting language policy even though some interpretations will be privileged during appropriation. Second, appropriation is something that happens after the policy is enacted but interpretation occurs on both sides of the creation of policy; that is, the creators interpret what they are creating before it is put into practice and, then, the creators and everyone else interpret the product” (JOHNSON, 2013, p. 233).

Para que a política linguística de consolidação da oferta da Língua Espanhola ocorra, de fato, é necessário que haja árbitros. Johnson e Johnson (2015) apontam que

[...] Expandimos isso e definimos como árbitro de uma política linguística qualquer ator de política linguística (potencialmente: professores, administradores, formuladores de políticas, etc.) que exerce uma quantidade desproporcional de poder na forma como uma política é criada, interpretada ou apropriada, em relação a outros indivíduos no mesmo nível ou contexto³² (JOHNSON; JOHNSON, 2015, p. 225).

Já a apropriação é vista por D. Johnson (2013) como o momento de investigar se uma política linguística foi recriada, ignorada ou resistida pelos agentes. O autor vai mais além do que o conceito de implementação trazia e que se caracterizava por uma

[...] perspectiva tecnocrática, conceituando política como um processo de cima para baixo e colocando em primeiro plano as intenções dos formuladores de políticas. Este tipo de pesquisa busca entender ou não se uma política foi implementada com sucesso e, se não, como a política pode ser alterada para garantir uma implementação bem-sucedida. Apropriação, por outro lado, inclui uma variedade de atividades, incluindo implementação, recriando, ignorando e resistindo³³ (JOHNSON, 2013, p. 233).

Ao usar o termo apropriação, fica evidente que D. Johnson (2013) dá mais relevância aos agentes no processo de “colocar em prática” uma política linguística. Cabe destacar que essa visão dos professores enquanto agentes executores da política linguística, que são os apropriadores da política linguística, já é trazida por Ricento e Hornberger (1996), que criticavam a ideia de implementação, embora utilizassem o termo “implementação”. Segundo eles, os professores poderiam iniciar uma política linguística pela base, de modo a reproduzirem ou não o que era imposto de cima pra baixo.

Em contraste com a noção de que o professor é um inconsciente reproduzidor da realidade social, vários pesquisadores descreveram como professores podem transformar salas de aula, promovendo assim mudanças que podem levar a mudanças políticas e, em última instância, mudanças sociais mais amplas [...]³⁴ (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 418).

³² No original: “[...] We expand on this and define a language policy arbiter as any language policy actor (potentially: teachers, administrators, policymakers, etc.) who wields a disproportionate amount of power in how a policy gets created, interpreted, or appropriated, relative to other individuals in the same level or context” (JOHNSON; JOHNSON, 2015, p. 225).

³³ No original: “[...] technocratic perspective, conceptualizing policy as a top-down process and foregrounding the intentions of policymakers. This type of research seeks to understand whether or not a policy has been successfully implemented and, if not, how the policy might be changed to ensure successful implementation. Appropriation, on the other hand, includes a variety of activities, including implementation, re-crafting, ignoring, and resisting” (JOHNSON, 2013, p. 233).

³⁴ No original: “In contradistinction to the notion that the teacher is an unwitting reproducer of social reality, a number of researchers have described how teachers can transform classrooms, thereby promoting institutional

Sobre a apropriação da política linguística, Paulino (2019) relata, também, o papel decisivo da Associação de Professores de Espanhol da Paraíba, APEEPB, no processo de interpretação e apropriação da Lei Estadual 11.191/2018 pela comunidade socioeducacional, desde a sua promulgação até o momento em que chegou às escolas e aos professores, ao descrever que

Para que a execução desses documentos saia do âmbito da gestão e passe para as práticas, a APEEPB teve um papel de elementar importância, não somente na fiscalização das políticas linguísticas de apropriação do ensino de Espanhol por parte das escolas, mas também no processo de interpretação da Lei 11.191/2018 por parte da Gerência de Ensino Médio, visto que as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais não se mostraram claras o suficiente para que a mesma pudesse ser entendida de maneira objetiva pelos gestores escolares (PAULINO, 2019, p. 112).

D. Johnson (2013) ainda aponta uma relação entre a criação, a interpretação e a apropriação, pois a etapa da interpretação encontra-se já no momento da criação da política linguística como também após, no da sua apropriação. Apesar de o autor destacar que não existe apropriação sem interpretação, é importante esclarecer que a apropriação de uma política linguística não se restringe à sua aplicação tal como foi idealizada, pois a execução de uma política linguística pode ser ressignificada, resistida ou até mesmo descumprida por parte dos agentes. Paulino (2019) destaca o fato de os gestores das escolas estaduais da Paraíba optarem por ofertar ou não apenas aulas de Espanhol ou Inglês, descumprindo, assim, a Lei Estadual 11.191/2018 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9.394/96), em seu artigo 35-A, que obriga a oferta e o estudo da Língua Inglesa nas escolas de ensino médio de todo o Brasil.

Além de uma política linguística de *top-down*, D. Johnson (2013) também descreve uma política de *bottom-up*, que são as iniciativas ou atos de um grupo social que busca incorporar ou modificar a realidade de uma política linguística impositiva, atendendo os interesses e/ou necessidades do grupo. A Associação de Professores de Espanhol da Paraíba, como relata Paulino (2019), é um exemplo de agente propulsor de políticas linguísticas de baixo para cima, que desencadeou ações de políticas da língua a favor da promulgação de leis municipais que garantiram a oferta obrigatória do ensino do Espanhol nas escolas de ensino fundamental a partir da promulgação de leis.

A noção de PPL enquanto processo amplia a visão de políticas linguísticas *top-down* e *bottom-up* na medida em que prevê a existência de diferentes níveis. Desse modo, essa

change that can lead to political and, ultimately, broader social change [...]” (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 418).

categorização das políticas passa a ser fluida, pois o que pode ser considerado *top-down* em um nível pode não o ser em outro. Souza, Pereira e Vilar (2020) apontam que

[...] Essa interrelação implica a constatação de que há uma flexibilidade na natureza *top-down* (de cima para baixo) e *bottom-up* (de baixo para cima) das políticas linguísticas. Assim, uma orientação oficial pode ser considerada *top-down* para os sistemas educacionais de ensino ao passo que o material didático adotado pela escola, orientado por esses parâmetros oficiais e elaborado pelos professores dessa instituição escolar, é considerado *bottom-up* para os discentes (SOUSA; PEREIRA; VILAR, 2020, p. 2020).

Ademais, E. Johnson (2012) acrescenta a essas categorias de análise a *instanciação*, que se refere ao lugar de ocupação das línguas em um contexto específico, ou seja, como suas práticas ocorrem na sociedade, de modo a investigar o resultado da apropriação de políticas linguísticas.

Embora a apropriação descreva a forma como as políticas linguísticas são “colocadas em ação” (ou seja, definidas e aplicadas por agentes durante os níveis), também é necessário apontar a importância do caminho que as políticas linguísticas são eventualmente instanciadas. Instanciação, neste sentido, ocorre na interface entre a forma como uma política é aplicada e as maneiras pelas quais os idiomas são usados como resultado. Independentemente do que uma política estabelece, a instanciação dessa política é aparente através do uso dos padrões da língua que emergem com base em um amplo conjunto de influências sociais, políticas e culturais dentro de um determinado contexto³⁵ (JOHNSON, 2012, p. 58).

Cabe destacar que as mudanças ocorridas no campo da Política Linguística enquanto processo – desde a metáfora da cebola, em Ricento e Hornberger (1996), aos níveis de criação, interpretação e apropriação – foram de crucial importância para se entender o quão indispensável é o papel dos árbitros.

Para D. Johnson (2013), a política linguística enquanto processo possibilita, por meio da análise dos dados etnográficos, investigar o nível micro, meso ou macro, seja a partir de textos, seja a partir de discursos políticos, considerando os diferentes níveis de criação, interpretação e apropriação, os quais levam a uma última análise: à instanciação ou não da política linguística.

Nessa resenha sobre algumas noções de política linguística, percebo que houve avanços nos estudos da área de PLL ao longo das últimas décadas, desde a época de Haugen, em que o

³⁵ No original: “Although appropriation describes the way language policies are ‘put into action’ (i.e. defined and applied by agents across subsequent levels), it is also necessary to point out the significance of the way language policies are eventually instantiated. Instantiation, in this sense, occurs at the interface between the way a policy is enacted and the ways in which languages are used as a result. Regardless of what a policy states, the instantiation of that policy is apparent through the patterns of language use that emerge based on a broader set of social, political, and cultural influences within a given context” (JOHNSON, 2012, p. 58 apud JOHNSON, 2013, p. 107-108).

foco era investigar a resolução de problemas linguísticos, passando por Cooper, que estudava essa ciência a partir do planejamento de *status*, *corpus* e aquisição, relacionando-os com o contexto social. Schiffman, por sua vez, acaba expandindo o seu objeto de estudo e se debruçava em analisar a interrelação entre política linguística e cultura linguística. Em seguida, Spolsky apresenta as práticas, as crenças e a gestão da língua na sociedade, enquanto Shohamy lança mão dos mecanismos. Por fim, cito Ricento, Hornberger, D. Johnson e E. Johnson, que passaram enxergar a PPL como processo.

Pensar no objeto de estudo da Política Linguística contemporaneamente é pensar na relação da língua com a sociedade, nas relações de poder, na cultura, nas ideologias que norteiam o imaginário popular e nas decisões sobre as línguas que envolvem necessariamente, elementos de natureza linguística e extralinguística. A Política Linguística, enquanto campo do conhecimento, busca descrever como a conjuntura política, social, educacional, cultural e econômica impacta nas múltiplas políticas linguísticas, seja analisando a cultura linguística, as práticas, as crenças, os mecanismos de política linguística, as agendas ocultas e os processos de criação, interpretação e apropriação, que, por sua vez, afetam as interrelações entre língua(s) e comunidade, língua e país e língua e espaços transnacionais.

3.2 As Ideologias Linguísticas

As desigualdades, as mudanças, o surgimento de novos centros de poder, bem como uma nova organização do Sistema Internacional a partir de uma multipolaridade, fizeram com que a Política Linguística se debruçasse sobre novos objetos de investigação, decorrentes de novos conflitos de interesses. É nesse contexto que surgem os estudos sobre as ideologias linguísticas, que se desenvolvem, a partir da década de 1980, tendo como marco inicial o artigo de Michael Silverstein, denominado “Estrutura da linguagem e ideologia linguística”³⁶, publicado em 1979, que trouxe a seguinte conceituação para as ideologias linguísticas: “[...] são quaisquer conjuntos de crenças sobre a língua/linguagem articulados pelos usuários como uma racionalização ou justificativa da estrutura e do uso percebidos por eles sobre a língua/linguagem”³⁷ (SILVERSTEIN, 1979, p. 193).

Acerca da visão de Silverstein (1979), afirmo que as crenças sobre a(s) língua(s) ou sobre a linguagem norteiam não apenas a justificativa do uso de uma língua e de sua estrutura

³⁶ No original: Language structure and linguistic ideology.

³⁷ No original: “[...] are any sets of beliefs about language articulated by the users as a rationalization or justification of perceived language structure and use” (SILVERSTEIN, 1979, p. 193).

em uma determinada realidade, mas também a percepção sobre os indivíduos que utilizam as línguas. Silverstein (1979) aponta que as ideologias linguísticas evidenciam uma relação consciente dos usuários sobre as formas da língua e as formas sociais.

A Ideologia Linguística caracteriza-se como um campo do conhecimento que utiliza, sob diferentes perspectivas de investigação, da Linguística, Antropologia, Sociologia, História, Sociolinguística, Filosofia etc. para o entendimento das valorações sobre as línguas.

Silverstein (1979) evidencia a relação entre ideologia linguística e a estrutura da língua, o que norteia os eixos de investigação desse campo de estudo nas últimas décadas. Amparados nessa perspectiva, Woolard e Schieffelin (1994) resenham estudos nos quais mobilizam o conceito de ideologias linguísticas a partir de diferentes tópicos de investigação, a saber: a etnografia da fala; o contato linguístico e o conflito; a competição e as políticas; os estudos históricos, a padronização, o purismo e os modelos sobre o bom uso da língua e as mudanças e variações da língua.

Woolard e Schieffelin (1994) apontam que a Ideologia Linguística não é apenas uma questão linguística, posto que entre a Ideologia Linguística e os processos sociais há o estabelecimento de uma relação dialógica que se constrói por meio de níveis e hierarquias que corroboram para o entendimento de comportamentos linguísticos micro e macrosociais da sociedade. É por causa das múltiplas abordagens mencionadas anteriormente, como ressaltam Woolard e Schieffelin (1994), que não se pode definir as ideologias linguísticas como uma perspectiva de estudo linguístico uniforme, mas, sim, plural e com diferentes espectros de análise e de investigação.

Segundo Van Dijk (2006), “[...] se queremos saber como são as ideologias, como funcionam e como são criadas, alteradas e reproduzidas, precisamos observar detalhadamente suas manifestações discursivas”³⁸ (VAN DIJK, 2006, p. 19). É nesse espectro que Woolard e Schieffelin (1994) apontam que as ideologias linguísticas são tão importantes para a sociedade, visto que é a partir delas que se pode prever e reproduzir relações que associam as línguas a grupos sociais e à identidade pessoal, à estética, à moral e à epistemologia.

Anos depois, Kroskrity (2004) retoma as ideologias linguísticas, apontando que essas são “[...] crenças, sentimentos e concepções sobre a estrutura e o uso da língua que frequentemente indexam os interesses político-econômicos de falantes individuais, grupos

³⁸ No original: “si queremos saber qué apariencia tienen las ideologías, cómo funcionan y cómo se crean, cambian y reproducen, necesitamos observar detalladamente sus manifestaciones discursivas” (VAN DIJK, 2006, p. 19).

étnicos e outros grupos de interesse e estados-nação [...]”³⁹ (KROSKRITY, 2004, p. 496). Pode-se afirmar que, segundo o antropólogo, os pensamentos sobre a língua são construídos a partir das experiências socioculturais dos indivíduos. Tanto a noção de Silverstein quanto a de Kroskrity categorizam as ideologias linguísticas enquanto crenças sobre a estrutura da língua e seus usos.

Anos depois, Del Valle (2007) propõe um conceito de ideologias linguísticas definido como

[...] sistemas de ideias que articulam noções de linguagem, línguas, discurso e/ou comunicação com formações culturais, políticas e/ou sociais específicas. Embora pertençam ao campo das ideias e possam ser concebidas como quadros cognitivos que vinculam de forma coerente a linguagem a uma ordem extralinguística, naturalizando-a e normalizando-a, deve-se também notar que são produzidas e reproduzidas na esfera material das práticas linguísticas e metalinguísticas⁴⁰ (DEL VALLE, 2007, p. 20).

O autor confirma as ideologias linguísticas enquanto um construto que põe em evidência a relação das estruturas linguísticas e estruturas sociais e acrescenta a materialização das ideologias linguísticas nas práticas metalinguísticas. A visão de Del Valle (2007) corrobora com as definições de ideologias linguísticas apresentadas anteriormente.

Del Valle (2007) apresenta três características das ideologias linguísticas: a contextualidade – que se caracteriza pela sua vinculação com uma ordem cultural, política e/ou social –; a função naturalizadora –que remete ao processo de tornar natural uma ideologia linguística específica em um grupo social –; e a institucionalidade – que consiste na produção e reprodução da ideologia linguística em ações institucionais e oficiais em prol de modelos concretos de poder.

Sobre a contextualidade, na conjuntura política atual, há a vinculação do estudo de língua estrangeira no Brasil na educação básica ao estudo da Língua Inglesa. Acerca da função naturalizadora, a oficialização da oferta do ensino obrigatório do Inglês na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, por meio da Lei 13.415/2017, denota o caráter de extrema

³⁹ No original: “[...] beliefs, feelings, and conceptions about language structure and use which open index the political economic interests of individual speakers, ethnic and other interest groups, and nation states [...]” (KROSKRITY, 2004, p. 496)

⁴⁰ No original: “[...] sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas. Aunque pertenecen al ámbito de las ideas y se pueden concebir como marcos cognitivos que ligan coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo, también hay que señalar que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas” (DEL VALLE, 2007, p. 20).

importância que esse idioma detém no imaginário coletivo brasileiro. Ou seja, quando pensamos em estudar um idioma, a ideologia linguística que impera é o Inglês como língua de *status* no imaginário social brasileiro. Já a política linguística de tornar o Inglês como uma língua estrangeira obrigatória nos currículos da educação básica do Brasil reflete a terceira característica das ideologias linguísticas, apontadas por Del Valle (2007): o da institucionalidade. Tornar esse idioma em componente curricular de oferta obrigatória nas escolas expõe nitidamente o papel que as instituições possuem em prol de estabelecer o Inglês como língua de *status* político, econômico e comercial.

Essas três características das ideologias linguísticas buscam explicar como um sistema de ideias sobre as línguas se desenvolvem, consolidam-se e passam a ser uma manifestação orgânica na sociedade, evidenciando o papel das instituições como aquelas que possuem o poder de legitimar e naturalizar dada política linguística a partir de uma ideologia linguística compartilhada por uma comunidade específica, em um âmbito micro ou macro nível social.

Em seguida, Arnoux e Dell Valle (2010) abordam as ideologias linguísticas categorizando-as como “representações ideológicas da língua”. Ambos apontam que para entender, estudar e analisar como funciona uma política linguística, é necessário analisar as representações sociolinguísticas presentes no imaginário de quem realiza a política linguística. Partindo dessa visão, os discursos que levaram à promulgação da Lei Estadual 11.191/2018 estiveram condicionados e orientados por representações ideológicas específicas a respeito da Língua Espanhola. Descrever o contexto de produção desse PL 1.509/2017 a partir da análise das motivações e estratégias argumentativas utilizadas pelos agentes envolvidos no processo de criação dessa política linguística, pós Reforma do ensino médio, permitiu detectar as ideologias linguísticas presentes nos textos-discursos (*e-mail*, justificativa, projeto de lei, falas de deputados) durante o processo de criação e tramitação desse PL

Arnoux e Dell Valle (2010) afirmam que

São múltiplas, na verdade, não apenas as formas que adotam, mas também as áreas discursivas onde as representações sociolinguísticas se manifestam: nos textos que regulam política e legalmente o uso da língua (programas políticos, leis e regulamentos), nos quais definem objetos linguísticos (gramáticas, dicionários, livros de estilo) e os que o tematizam (artigos de opinião sobre, por exemplo, uso correto), nas imagens da mídia que associam determinados grupos de pessoas a certas formas de discurso (comediantes que em suas imitações reproduzem e criam estereótipos sociolinguísticos) e na práxis linguística, entendida como ação na qual os interlocutores negociam suas identidades sociais⁴¹ (ARNOUX; DEL VALLE, 2010, p. 3).

⁴¹ No original: “Son múltiples, en efecto, no solo las formas que adoptan sino también las zonas discursivas donde se manifiestan las representaciones sociolingüísticas: en los textos que regulan política y jurídicamente el uso del lenguaje (programas políticos, leyes y reglamentos), en los que definen los objetos lingüísticos (gramáticas,

Para esses linguistas, são múltiplas as formas pelas quais as representações ideológicas aparecem na sociedade: nas políticas linguísticas declaradas, nos instrumentos linguísticos, nas práticas linguísticas e em diferentes discursos (seja midiático, seja humorístico, dentre outros) que tenham como tópico a língua.

Sobre as ideologias linguísticas, Arnoux e Del Valle (2010) retomam o conceito de Del Valle (2007) ao apontarem que são

[...] sistemas de ideias que articulam noções de linguagem, as línguas, o discurso e/ou comunicação com formações culturais, políticas e/ou sociais específicas. Embora pertençam ao âmbito das ideias e possam ser concebidos como marcos cognitivos que vinculam de forma coerente a linguagem a uma ordem extralinguística, naturalizando-a e normalizando-a, também deve ser notado que são produzidas e reproduzidas no âmbito material das práticas linguísticas e metalinguísticas, entre as quais nos interessam especialmente aquelas que apresentam um alto grau de institucionalização (DEL VALLE, 2007: 20). Como aponta o último ponto da definição proposta, as ideologias linguísticas estão inscritas em regimes de normatividade⁴² que, ao agirem a partir de instituições, são geradores de discursividades legítimas. Esses dispositivos podem ser inferidos de suas próprias práticas discursivas ou das avaliações que os falantes fazem das formas em um determinado espaço social [...] (ARNOUX; DEL VALLE, 2010, p. 6).

Percebe-se que essa noção de ideologias linguísticas, apresentada por Arnoux e Del Valle (2010), coaduna com a visão Woolard (1998) ao apontarem que ela

[...] remete-nos tanto ao âmbito das ideias - crenças, representações subjetivas - quanto ao das práticas - aos processos que constituem o sentido social da atividade humana. Elas (as ideologias) aparecem em qualquer caso - sejam representações ou práticas - socialmente localizadas e devem ser descritas e interpretadas no contexto das negociações múltiplas que produzem, reproduzem ou disputam a ordem social⁴⁴ (Woolard 1998: 5-9) (ARNOUX; DEL VALLE, 2010, p. 4).

dicionarios, libros de estilo) y en los que los tematizan (artículos de opinión sobre, por ejemplo, el uso correcto), en las imágenes mediáticas que asocian a determinados grupos de personas con determinadas formas de habla (cómicos que en sus imitaciones reproducen y crean estereotipos sociolingüísticos) y en la propia praxis lingüística, entendida como acción en la que los interlocutores negocian sus identidades sociales” (ARNOUX; DEL VALLE, 2010, p. 3).

⁴² Sobre regimes de normatividade, Arnoux e Del Valle (2010, p. 2) apontam que estes correspondem ao “[...] sistema que atribui valores diferentes aos usos da linguagem.”. No original: “[...] sistema que asigna valores diferentes a los usos del lenguaje.” (ARNOUX; DEL VALLE, 2010, p. 2).

⁴³ No original: “[...] sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas. Aunque pertenecen al ámbito de las ideas y se pueden concebir como marcos cognitivos que ligan coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo, también hay que señalar que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas, de entre las cuales presentan para nosotros interés especial las que exhiben un alto grado de institucionalización (2007: 20). Como señala el último punto de la definición propuesta, las ideologías lingüísticas se inscriben en regímenes de normatividad que, al actuar desde las instituciones, son generadores de discursividades legítimas. Estos dispositivos pueden inferirse de las propias prácticas discursivas o de las evaluaciones que los hablantes hacen de las formas en un determinado espacio social [...]” (ARNOUX; DEL VALLE, 2010, p. 6).

⁴⁴ No original: “[...] nos remite tanto al ámbito de las ideas – de las creencias, de las representaciones subjetivas– como al de las prácticas – a los procesos que constituyen el significado social de la actividad humana–. Aparecen en todo caso – ya sean representaciones o prácticas – socialmente localizadas y han de ser descritas e interpretadas

Mais à frente, José Del Valle e Vitor Meirinho-Guede, em 2016, apontam que as ideologias linguísticas

[...] respondem aos interesses de grupos sociais específicos e têm um efeito neutralizante - como se fossem verdades inestimáveis - das imagens que produzem da linguagem. Estamos diante de um conceito teórico que visa organizar o estudo da relação entre linguagem e poder⁴⁵ (2016, p. 622).

Essa visão de Del Valle e Meirinho-Guede retoma a ideia de Kroskrity (2004) da relação entre ideologias linguísticas e os interesses de determinados grupos sociais; bem como a ideia de naturalização apresentada por Arnoux e Del Valle (2010), que apontam as ideologias linguísticas como elemento discursivo indispensável para o estabelecimento de relações de poder político, social e econômico por grupos sociais específicos. O caso da oficialização do ensino da Língua Inglesa nos currículos educacionais do ensino médio de todo país, a partir da promulgação da Lei 13.415/2017, representa bem esse efeito. Institucionalizá-lo, nos documentos oficiais brasileiros, fora, também, motivado pela sua forte presença como língua de relevante importância política e econômica por setores específicos da nossa sociedade.

Entende-se, nessa perspectiva, que, para Del Valle e Meirinho-Guede (2016), a investigação sobre as ideologias linguísticas “[...] convida-nos a pensar a linguagem em relação ao contexto, mas não apenas como um subproduto deste (como um objeto cuja forma reflete as condições sociais), mas também como uma prática que a constitui (como uma intervenção efetiva naquele contexto)”⁴⁶ (DEL VALLE, MEIRINHO-GUEDE, 2016, p. 622). Nesse sentido, o contexto é constituído e é constitutivo da noção de representação ideológica.

O estudo das normas e regras – que irão nortear comportamentos de educação linguística - podem estar relacionados aos interesses de uma classe dominante. No entanto, esses interesses são velados na sociedade e acabam por converter-se em anseios de uma grande massa. O estudo das ideologias linguísticas permite desvelar nas políticas linguísticas a forma como os agentes manipulam as línguas e, conseqüentemente, os papéis que elas exercem nas comunidades. Partindo dessa perspectiva, apreciar um objeto linguístico, tais como as línguas, as variedades,

en el contexto de las múltiples negociaciones que producen, reproducen o disputan el orden social (Woolard 1998: 5–9)” (ARNOUX; DEL VALLE, 2010, p. 4).

⁴⁵ No original: “[...] responden a los intereses de grupos sociales concretos y tienen un efecto neutralizador – como si de verdades inapelables se tratara – de las imágenes que producen del lenguaje. Estamos ante un concepto teórico que pretende organizar el estudio de la relación entre lenguaje y poder.

⁴⁶ No original: “[...] nos invita a pensar el lenguaje en relación con el contexto, pero no solo como producto derivado de este (como objeto cuya forma refleja las condiciones sociales), sino también como práctica que lo constituye (como intervención efectiva en ese contexto)” (DEL VALLE, MEIRINHO-GUEDE, 2016, p. 622).

as falas, os gêneros, os sotaques, os registros etc., inevitavelmente, acarreta uma avaliação social desses usos e dos sujeitos que fazem esses usos.

Partindo dessa perspectiva teórica, a Ideologia Linguística apresenta-se como uma das principais ferramentas de investigação da Política Linguística, possibilitando a identificação das diferentes crenças, sentimentos ou representações ideológicas sobre as línguas em determinada comunidade. Nesta dissertação, utilizaremos a noção de ideologias linguísticas de Del Valle (2007, 2010, 2016). A concepção desenvolvida pelo linguista galego coaduna com o objeto de estudo deste trabalho, pois, em suas publicações, destacam-se ideologias linguísticas que engendram políticas linguísticas a favor da difusão da Língua Espanhola.

A partir das definições apresentadas por Del Valle, Kroskrity, Meirinho-Guede, Schieffelin e Woolard, percebo que o estudo sobre as ideologias linguísticas está atrelado intrinsecamente ao contexto, às relações sociais e à realidade política, cultural, educacional e econômica de uma determinada realidade social.

É notória a íntima relação entre políticas linguísticas e ideologias linguísticas na medida em que as primeiras refletem e refratam as segundas, assim como as Políticas Linguísticas oficiais são objetos de estudos das ideologias linguísticas, que é o caso desta dissertação.

Partindo das visões desenvolvidas por Ricento e Hornberger (1996); E. Johnson (2012, 2015); D. Johnson (2009, 2013) acerca da Política Linguística enquanto processo, bem como os trabalhos desenvolvidos por Del Valle (2007, 2010, 2016) sobre as ideologias linguísticas é que as análises nesta dissertação serão fundamentadas, de modo a discutir as motivações, as estratégias argumentativas e as ideologias linguísticas que compõem o processo de criação da política linguística a favor do ensino do Espanhol na Paraíba, pós Reforma do ensino médio.

4 BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

O ensino de Língua Espanhola no Brasil destaca-se como um desafio com relação à sua implementação na educação básica, desde o primeiro registro da sua oferta, em 1919, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, passando pelas diversas mudanças ocorridas na legislação educativa nacional durante todo o século XX, até chegar à revogação da Lei Federal 11.161/2005, popularmente conhecida “Reforma do ensino médio”.

Para entender esses desafios, este capítulo apresentará um resgate histórico de natureza bibliográfica sobre os momentos em que a institucionalização da oferta desse idioma nas escolas de educação básica esteve presente nas legislações educacionais do país desde há mais de um século.

4.1 O Colégio Pedro II: a primeira referência do ensino de Espanhol no Brasil

Segundo Daher (2006), o primeiro registro que se tem conhecimento sobre a oferta oficial do ensino de espanhol no Brasil data de 1919, no Colégio Pedro II, localizado na capital do estado do Rio de Janeiro, com a chegada do primeiro professor efetivo para exercer o cargo de licenciado em Língua Espanhola da instituição: o senhor Antenor Nascentes. Essa cadeira de Língua Espanhola fora criada com o intuito de atender a uma política externa de reciprocidade com o Uruguai, que havia inserido a disciplina de Língua Portuguesa em seu sistema educacional anos antes.

Segundo Guimarães (2011), o próprio Antenor Nascentes (1943) em seu livro *Gramática da língua espanhola*, a primeira gramática da Língua Espanhola publicada no Brasil, aponta que a inserção 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 (GUIMARÃES, 2011, p. 2).

Vechia (2003) aponta que o Colégio Pedro II fora idealizado para ser o centro difusor das ideias educacionais do Brasil relativas ao ensino secundário (hoje ensino médio), exercendo

este papel desde a sua criação, devido ao currículo e aos procedimentos metodológicos adotados por seus profissionais.

A Lei 3.674/1919 originou a oferta da cadeira de Língua Espanhola no Colégio Pedro II. O artigo 2º, inciso 23 da lei apontava que o poder público destinava “Augmentada de 9:600\$ a do Collegio Pedro II, para attender a despezas com a creação da cadeira de hespanhol em aquella collegio, em reciprocidade do acto identico da Republica do Uruguay” (BRASIL, 1919).

A *Gramática da Língua Espanhola* de Antenor Nascentes não foi a única publicação acerca do ensino do Espanhol no Brasil. O argentino-brasileiro Idel Becker (1910-1994), um dos pioneiros no ensino da Língua Espanhola na educação brasileira, lançou anos depois, em 1945, o conhecido *Manual de Espanhol*, tomando como base a obra de Nascentes (1943), que durante muitos anos foi a única e a principal referência⁴⁷ para o ensino desta língua no Brasil.

Guimarães (2011) descreve que o ensino do Espanhol no Colégio Pedro II, nesse primeiro período, foi pouco expressivo, visto que a matrícula na disciplina era facultativa, além de ter uma carga horária limitada. Com o advento de mudanças sociais, políticas e econômicas – em decorrência do processo de desenvolvimento industrial e urbano –, a educação do país passou por mudanças bruscas, dentre as quais a universalização da escola pública, gratuita e laica (que passava a ser o norte da política educacional brasileira, baseada nas ideias escolanovistas)⁴⁸. Inspirado nesse movimento, foi criada a “Lei Rocha Vaz”, por meio do Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.

Esse novo dispositivo legal, que reorganizava o Sistema Educacional do Brasil, estendeu o ensino secundário em seis anos, bem como ofertou o Espanhol e o Italiano como disciplinas optativas por parte dos sistemas de ensino. É o que aponta o Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925:

Art. 48. O conjuncto de estudos do curso secundario integral compreende as seguintes materias: - portuguez, francez e latim , obrigatorias, inglez, ou alemão, à escolha do alumno, hespanhol e italiano, facultativas, observado o disposto no paragrapho seguinte, instrucção moral e civica, geographia, algebra, geometria e trigonometria,

⁴⁷ Existem vários estudos (CELADA, 2002; SOKOLOWICZ, 2020; RECUERO, 2017) que indicam que as obras de Nascentes e Becker tiveram enorme incidência no imaginário dos brasileiros sobre o espanhol e nas ideologias sobre essa língua que circulam ainda hoje no Brasil, tais como: “o espanhol é fácil”, “o espanhol é parecido com o português”, “o portunhol ajuda a comunicação”.

⁴⁸ O escolanovismo foi um movimento que nasceu na Europa, no final do século XIX, e que se estendeu por todos os países da América e, também, no Brasil, através do político brasileiro Ruy Barbosa, a partir da década de 1920. Esse movimento, também conhecido como Escola Ativa ou Escola Progressista, buscou a renovação do ensino e a universalização da escola pública, de modo a atender o momento de expansão industrial e urbana da sociedade brasileira. Para os seus expoentes, a educação era a única forma de atender a essas necessidades e, assim, combater as desigualdades sociais do Brasil (GADOTTI, 1993).

historia universal e do Brasil, physica, chimica e historia natural, philosophia e historia natural, philosophia e historia da philosophia, literatura da lingua brasileira e das linguas latinas, e sociologia.

§ 1º. O Professor da cadeira de hespanhol poderá ser transferido para uma segunda cadeira de portuguez, ficando então extinta aquella cadeira e continuando facultativo o estudo do italiano no 4º anno (BRASIL, 1925).

Em decorrência desse Decreto, a disciplina de Espanhol foi extinta do Colégio Pedro II e o Professor Antenor Nascentes passou a assumir a cadeira de Português. No entanto, quatro anos depois, o governo federal publicou o Decreto de nº 18.564, de 15 de janeiro de 1929, o qual trazia o ensino obrigatório da Literatura a partir do 6º ano do Ensino Secundário. Assim, a Língua Espanhola continuou sendo optativa por parte das escolas, especialmente no Colégio Pedro II (escola de referência para todo país), o que permaneceu posteriormente com o Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931, conhecido como a Reforma de Francisco Campos⁴⁹ (GUIMARÃES, 2011).

4.2 A Reforma Capanema

Freitas e Barreto (2007) relatam que, durante o governo de Getúlio Vargas, especificamente em 1942, o Espanhol passou a fazer parte currículo dos educandários brasileiros como disciplina de oferta obrigatória. Essa inserção foi oficializada pela conhecida Reforma Capanema, por meio do Decreto-lei 4.244 que criou a “Lei orgânica do ensino secundário”, a qual determinou a reestruturação do ensino secundário, hoje, ensino médio, e estabelecia os seguintes objetivos:

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (BRASIL, 1942).

A ascensão da oferta do ensino do Espanhol no governo de Getúlio Vargas deu-se como consequência da política externa brasileira. Freitas e Barreto (2007) narram que, na Segunda Guerra Mundial, a aliança do nosso país com os Estados Unidos da América (EUA) – aliado histórico do Brasil no continente americano – foi o fator propulsor para a criminalização do

⁴⁹ Francisco Campos foi o primeiro-ministro da Educação do Brasil, no primeiro governo de Getúlio Vargas.

Alemão, Italiano e Japonês em território brasileiro, especialmente a Língua Alemã, que se fazia presente na Região Sul a partir das colônias de migrantes da Alemanha, as quais tinham resistência em adotar o Português como língua de comunicação. Ademais, o ensino da Língua Espanhola

[...] na década de 40, como área do conhecimento acadêmico ou como disciplina escolar, veio responder a duas demandas bem delineadas: servia muito bem à expectativa de erudição das classes dirigentes, ao mesmo tempo que representava, para o governo, um modelo de patriotismo e respeito às tradições e história nacional. Isso tudo sem correr o risco (percebido na valorização de algumas culturas como a alemã, a italiana e a japonesa) de perder espaço na formação das novas gerações de brasileiros (PICANÇO, 2003, p. 37).

Rodrigues (2010) aponta que, anos mais tarde, na década de 1950, no governo de Juscelino Kubitschek, o ex-presidente apresentou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei 4.606/1958, o qual dispunha sobre a oferta obrigatória do ensino do Espanhol nos currículos da educação básica em todo o Brasil, de modo a atender uma política externa pan-hispânica⁵⁰. Barros (2001) aponta ainda que

O PL 4.606/58, do Poder Executivo, alterava o Decreto-lei 4.244/42, para obrigar o ensino do espanhol nos dois ciclos, nas mesmas bases do ensino de inglês. Na Mensagem de encaminhamento ao Congresso Nacional assinada pelo Presidente Juscelino Kubitschek e pelo Ministro da Educação e Cultura Clóvis Salgado havia, como hoje, quarenta e três anos depois, uma forte preocupação regional: antes era o panamericanismo, hoje é o MERCOSUL. Destacamos do texto: “a equiparação do ensino do idioma espanhol ao inglês nas diversas séries e cursos do ensino secundário tal como prescreve o projeto anexo, impõe-se como corolário dos novos rumos dados ao pan-americanismo, em consequência da política adotada pelo Governo, eis que se trata de idioma falado pela maioria dos povos americanos” (BARROS, 2001, p. 6-7).

Rodrigues (2010) salienta que EUA, França e Inglaterra detinham acentuada influência no governo brasileiro que, por sua vez, não conseguiu ver o projeto ser sancionado e, anos mais tarde, consolidou a oferta do ensino da Língua Francesa e, posteriormente, da Língua Inglesa em território nacional, o que se mostra como reflexo até hoje nos sistemas de ensino contemporâneos.

⁵⁰ A política pan-hispânica do governo Juscelino Kubitschek nasceu por meio da Operação Panamericana (OPA), lançada em 1958, que buscava uma maior aproximação do Brasil com a Argentina, Bolívia e Paraguai e demais países latino-americanos. A OPA foi a responsável por criar a Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC), a primeira experiência de uma política de integração regional entre o Brasil e a América Hispânica, que décadas depois transformou-se no Mercado Comum do Sul (Mercosul) (CERVO, 1992). Cabe salientar que esta política pan-hispânica nada tem que ver com a atual política linguística *panhispânica* promovida pela Espanha.

4.3 A LDB de 1961

Segundo Rodrigues (2010), o governo João Goulart aprovava, em 20 de dezembro de 1961, a pioneira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mencionada na Constituição getulista de 1934. Com essa lei nacional, as línguas estrangeiras perderam a sua presença obrigatória nas escolas de educação básica de todo o Brasil, especialmente o Espanhol, Grego e Latim, posto que as Secretarias Estaduais de Educação possuíam a autonomia de ofertá-las ou não e, quando assim o faziam, optavam, majoritariamente, pelo Francês e/ou Inglês.

O ensino secundário apresentava-se dividido em dois ciclos: ginásial e colegial. Nessa nova organização, o Conselho Federal de Educação oportunizava mais autonomia aos Conselhos Estaduais de Educação para organizarem os seus currículos, desde que ofertassem as disciplinas pré-exigidas pelo Ministério da Educação, como Matemática, Português, Geografia, História e Ciências. Ficava, portanto, a critério desses, a oferta do ensino das línguas estrangeiras – a exemplo do Espanhol –, levando-as, assim, a um processo de desobrigação da sua oferta nas escolas de todo o país (RODRIGUES, 2010).

Retratando o interesse pelo ensino do Espanhol no sistema educacional público brasileiro, bem como de alguns membros da classe política, desde os anos 1950, mais de dez projetos de lei que expunham a importância do ensino da Língua Espanhola no Brasil tramitaram no Congresso Nacional. Estes alicerçavam o ideal de “integração econômica, social, política e cultural dos povos da América Latina, preceituado na Constituição Federal em seu artigo 4º inciso XI e em seu parágrafo único” (PARAQUETT, 2006, p. 125).

Paralelo a esse fator, o Inglês crescia cada vez mais na educação brasileira. Os Conselhos Estaduais de Educação adotavam-no, embora não houvesse nenhuma determinação nacional para isso (Inglês como língua estrangeira obrigatória no ensino médio), consolidando-o na educação e cultura brasileira como a língua estrangeira de grande *status* no país. Segundo Paiva (2003),

Paradoxalmente, o prestígio da língua inglesa aumenta a partir do momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 retirava a obrigatoriedade do ensino de LE do ensino médio, atual ensino básico e deixava a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos. Desde então, cresce a opção pelo inglês e, nos últimos 30 anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês a partir da intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares (PAIVA, 2003, p. 72).

Desde a década de 1940, após a Segunda Guerra Mundial, a hegemonia do Inglês na educação brasileira é reflexo da dependência econômica do Brasil em relação aos Estados

Unidos, dada a presença de multinacionais estadunidenses durante o período de industrialização brasileira e da forte influência cultural do país norte-americano na música, na arte, no cinema e na tecnologia. Segundo Paraquett (2006), a partir de 1961, não houve

[...] uma indicação direta e objetiva de nenhuma língua estrangeira moderna para o currículo escolar brasileiro, o que nos leva a concluir que a presença quase exclusiva do inglês, por muitos anos e, em muitas instituições públicas e privadas, é o resultado de uma política de hegemonia linguística que está além das leis brasileiras (PARAQUET, 2006, p. 126).

Essa hegemonia do Inglês no imaginário popular brasileiro, em decorrência das relações econômicas, não afetou somente a economia e a cultura brasileira, mas também a instituição dos cursos de licenciatura em Letras que dispunham da habilitação nessa língua estrangeira.

4.4 A Língua Espanhola a partir dos anos 1980

Segundo Lisboa (2009), no início dos anos 1980, o Espanhol voltaria a ganhar força na educação brasileira. Na cidade de Niterói, localizada no Rio de Janeiro, surgiam os primeiros Centros de línguas estrangeiras do Brasil, estendendo-se por outros estados (tais como Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul, São Paulo e o Distrito Federal) sob iniciativa de algumas Secretarias de Educação. Nessa mesma época, no Rio de Janeiro e em São Paulo, foram fundadas as primeiras associações de professores de Língua Espanhola no Brasil: em 1981, a Associação de Professores de Espanhol no Estado do Rio de Janeiro (APEERJ); em 1983, a Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP).

Em 1984, o Espanhol é inserido em caráter facultativo nos currículos do ensino médio do estado do Rio de Janeiro. Em 1985, é realizado o primeiro concurso do estado do Rio de Janeiro, e o primeiro do Brasil, que destinava vagas aos docentes da área da Língua Espanhola. Um ano mais tarde, a Fundação Cesgranrio se torna a primeira fundação brasileira a ofertar o Espanhol como língua estrangeira nas provas de vestibular (LISBOA, 2009).

Segundo Durão (1998), no final da década de 1980, são criados no Brasil, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), os primeiros programas de pós-graduação em Linguística Aplicada do país. A partir daí, a pesquisa voltada para o ensino da Língua Espanhola ganha mais força nas universidades brasileiras.

O estado do Rio de Janeiro, por exemplo, sancionou, a partir de 1989, leis que obrigavam a inclusão do ensino do Espanhol nos currículos educacionais das escolas de ensino

médio e, em 1995, nas escolas de ensino fundamental da capital carioca. Na educação superior, em universidades federais, até o final dos anos 1990, 24 instituições passaram a oferecer ou intensificaram a oferta do Espanhol instrumental nos currículos dos cursos (DURÃO, 1998).

4.5 O Mercosul

Em 26 de março de 1991, é criado, por meio do Tratado de Assunção, o Mercado Comum do Sul, doravante Mercosul, acordo de livre-comércio firmado por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, que estabelecia ações em prol do firmamento de relações aduaneiras entre os países do Cone Sul. De acordo com a Cartilha do Cidadão do Mercosul Edição 2010,

O MERCOSUL tem por objetivo consolidar a integração política, econômica e social entre os países que o integram, fortalecer os vínculos entre os cidadãos dos países membros, a fim de melhorar sua qualidade de vida, incorporando em seu âmbito o setor produtivo para melhorar sua competitividade em nível regional e internacional. O Mercado Comum implica a livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos, o estabelecimento de uma tarifa externa comum, a adoção de uma política comercial comum, a coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais e a harmonização de legislações nacionais para alcançar o fortalecimento do processo de integração (MERCOSUL, 2010, p. 7).

Percebo, no texto, a presença de uma grande importância à integração entre os membros do Cone Sul como forma de atenuar as diferenças sociais, econômicas e políticas entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai e, assim, estabelecer um desenvolvimento socioeconômico equânime e a adoção de uma política comercial comum que promova uma maior integração entre os povos sul-americanos.

Destaco, entre as ações do Mercosul, a criação da Secretaria Educacional do Mercosul (SEM), que se destinava a criar mecanismos que solucionassem problemas educacionais comuns a todos os países do bloco. Como forma de atender a essas necessidades, a SEM estabeleceu planos educacionais, os quais propunham a inserção do ensino da Língua Espanhola e Língua Portuguesa (línguas oficiais do bloco) nos territórios dos seus Estados membros, a fim de fomentar uma maior integração entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai em decorrência do caráter político de suas línguas oficiais.

A partir da SEM, é criado o Plano Trienal de Educação, que vigorou entre os anos de 1998 a 2000, o qual estabeleceu metas para a consolidação de uma educação mais democrática e integracionista. Entre as metas desse documento, aponta-se, ao final do item I: “Ter avançado

na inclusão, no currículo escolar do ensino médio, do estudo das línguas oficiais do Mercosul” (MERCOSUL, 1998).

Entre os termos de referência que instituiu o Plano Trienal de Educação, destacam-se, em seus sete primeiros anos, ações no Setor Educacional do Mercosul e uma delas direcionadas ao fomento do ensino do Espanhol e do Português nos seus países membros:

[...] (II) início de trabalhos de adequação dos currículos de educação básica, no que se refere à aprendizagem das línguas oficiais do Mercosul e ao ensino de História e Geografia, e dos currículos de formação técnico-profissional, na perspectiva da formação por competência (MERCOSUL, 1998).

Como forma de efetivar legalmente esse fomento recíproco do ensino da Língua Espanhola e da Língua Portuguesa entre os membros do Mercosul, mais especificamente entre Argentina e Brasil, com o objetivo de integrarem-se culturalmente, foi promulgada, na Argentina, a Lei 25.181, de 1997; no Brasil, o Decreto 3.548, de 2000.

A promulgação desses dispositivos jurídicos seria um indicativo do que viria futuramente: a lei brasileira 11.161, promulgada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a qual dispunha sobre a obrigatoriedade da oferta do ensino da Língua Espanhola nas escolas de ensino médio de todo o Brasil. Igualmente, a Lei argentina 26.468, de 2008, propunha que

Todas as escuelas secundárias do sistema educacional nacional em suas diferentes modalidades, incluirão de forma obrigatória una propuesta curricular para o ensino do idioma português como língua estrangeira, em cumprimento da Lei Nº 25.181. No caso das escolas das províncias fronteiriças com a República Federativa do Brasil, corresponde à inclusão desde o nível primário⁵¹ (ARGENTINA, 2008).

Segundo Sedycias (2005, p. 45), “Se quisermos interagir devidamente com esse gigantesco mercado, teremos que aprender a língua e cultura dos nossos vizinhos hispano-americanos”. Partindo desse pressuposto, o Espanhol é importante para o conhecimento da cultura de nossos *hermanos*, assim como para a consolidação das relações comerciais e de mercado entre o Brasil e as nações hispânicas constituintes do Mercosul. De acordo com o autor,

⁵¹ No original: “Todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional en sus distintas modalidades, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley Nº 25.181. En el caso de las escuelas de las provincias fronterizas con la República Federativa del Brasil, corresponderá su inclusión desde el nivel primario” (ARGENTINA, 2008).

No caso específico do Brasil, com o advento do Mercosul, aprender espanhol deixou de ser um luxo intelectual para se tornar praticamente uma emergência. Além do Mercosul, que já é uma realidade, temos ao longo de nossa fronteira um enorme mercado, tanto do ponto de vista comercial como cultural. Porém, esse mercado não fala nosso idioma. Com a exceção de três pequenos enclaves não hispânicos no extremo norte do continente (a Guiana, o Suriname e a Guiana Francesa) todos os países desse mercado falam espanhol. Mas, além da América do Sul, temos a América Central e o México onde também predomina o idioma espanhol. (SEDYCIAS, 2005, p. 35).

Cabe salientar que bem antes da aprovação da Lei brasileira 11.161/2005, a qual versava sobre a obrigatoriedade da oferta do ensino da Língua Espanhola nas escolas de ensino médio, três PL, foram apresentados pelo Congresso Nacional do Brasil a fim de implantar o Espanhol na educação básica de todo o país.

Segundo Rodrigues (2016), em 21 de novembro de 1991, quase oito meses após a promulgação do Tratado de Assunção entre Argentina e Brasil, o qual deu origem ao Mercosul, o Deputado Federal Carlos Cardinal, do Partido Democrático Trabalhista (PDT) do Rio Grande do Sul, lançou o PL de N° 2.277 com o intuito de dispor

[...] 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” (RODRIGUES, 2016, p. 34).

Observo, nesse Projeto de Lei, uma preocupação do legislador em ofertar o ensino de uma língua estrangeira nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o Brasil, e, especificamente, o ensino do Espanhol nas escolas dos estados brasileiros que fazem divisa com os países hispânicos membros do Mercosul.

Rodrigues (2016) descreve mais dois Projetos de Leis, o de N° 88, lançado em 16 de junho de 1992, e o de N° 38, publicado em 8 de março de 1995, dessa vez propostos pelo Senador da República do Rio Grande do Sul, Pedro Simon do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), os quais dispunham “[...] sobre o ensino da Língua Espanhola nos estados limítrofes com os países formadores do Mercosul” (RODRIGUES, 2016, p. 36). Essas duas normas jurídicas datadas, respectivamente, de 16 de junho de 1992 e de 8 de março de 1995, foram lançadas com a justificativa de aproximar a população do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Mato Grosso do Sul (estados limítrofes com Argentina, Paraguai e Uruguai) com a língua e a cultura dos países hispanos do Mercosul.

Embora todos esses PL tenham materializado o discurso da integração regional do Brasil com o Mercosul, nenhum fora promulgado pelo legislativo e executivo brasileiro, o que demonstra que o discurso de maior aproximação do nosso país com *nuestros hermanos* sul-americanos não foi o suficiente para que a obrigatoriedade da oferta do ensino da Língua Espanhola nas escolas de educação básica se tornasse uma norma jurídica.

O Espanhol só se tornaria disciplina obrigatória mais de uma década depois com a sanção do PL de Nº 3.987, de 15 de dezembro de 2000, convertido na conhecida Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005, promulgada pelo presidente Lula.

4.6 A LDB de 1996

A sanção da atual LDB, conhecida também como a Lei Darcy Ribeiro, de Nº 9.394/96, foi a responsável por consolidar o ensino obrigatório das línguas estrangeiras nos currículos educacionais da educação básica brasileira. A partir de sua publicação, em 20 de dezembro de 1996, o parágrafo 5º do artigo 26 da LDB apontava que “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). Este trecho da nova lei educacional brasileira trazia a inserção obrigatória de, no mínimo, uma língua estrangeira moderna nos currículos do ensino fundamental II, de acordo com a realidade da escola e da sua comunidade.

A LDB de 1996 considerava a diversidade linguística presente no território brasileiro ao não determinar o idioma estrangeiro a ser ensinado nas turmas de 5ª a 8ª série, deixando a livre escolha para os sistemas educacionais de ensino, reconhecendo, assim, a presença de populações que possuem contato com falantes de Espanhol em regiões limítrofes do Brasil com países hispano-americanos e com as colônias ao Sul do país que, todavia, se comunicam com línguas alóctones⁵².

Mais à frente, no artigo 36, inciso III, a LDB expande ainda mais o ensino das línguas estrangeiras nos currículos do ensino médio das escolas de educação básica brasileira. Ela aponta que “[...] será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e outra optativa dentro das possibilidades do centro educativo” (BRASIL, 1996), evidenciando que a escola é obrigada a disponibilizar o ensino de

⁵² A língua alóctone é um idioma que não surgiu em determinado país, mas a partir de um processo de imigração, resultado uma de herança familiar, histórica e/ou cultural.

um idioma estrangeiro de acordo com a opção da sua comunidade, e uma segunda língua estrangeira, em caráter opcional, que esteja relacionada com a sua realidade.

Mesmo depois da promulgação da nova LDB de 1996, o ensino da Língua Inglesa permaneceu predominante na escolha do idioma estrangeiro por parte da comunidade escolar, especificamente por parte das Secretarias estaduais e municipais de educação, instituições que, de fato, eram as responsáveis por determinar qual língua estrangeira moderna deveria ser ensinada nas escolas de todo o país. O ensino do Espanhol acabava por não ser a prioridade por parte da maioria dos sistemas educacionais de ensino, principalmente quando esses estavam afastados de regiões de fronteira do Brasil. Segundo Lagares (2013),

Por questões sobretudo comerciais e socioeconômicas, relacionadas com sua hegemonia como língua do capitalismo mundial, o inglês, passa a ser identificado com a ‘língua estrangeira moderna’ por excelência, sem que haja qualquer dispositivo legal para mudar essa realidade (LAGARES, 2013, p. 186 *apud* ALBERTI; CARLOS, 2017, p. 111).

Questões econômicas atreladas às relações internacionais e à circulação do capital, dominado pelos EUA, a partir da Segunda Guerra Mundial, corroboram com a formação de um imaginário coletivo brasileiro que sempre colocou a Língua Inglesa como a primordial nas escolhas das Secretarias de ensino e direções escolares no que concerne ao ensino das línguas estrangeiras modernas, desde meados do século passado até o período pós-promulgação da LDB de 1996.

4.7 A relação com a Espanha

É fato que a firmação das relações comerciais do Brasil com os países hispano-americanos, nas décadas de 1980 e 1990, juntamente com a intensificação dessas relações devido à globalização, que promoveu o estabelecimento de mercados comuns e a consolidação do Mercosul entre os principais blocos econômicos mundiais, foram fatores essenciais para explicar a presença da Língua Espanhola nos currículos propostos pelos conselhos estaduais e municipais de muitas escolas de todo o país. Esse deslocamento foi motivado também pela mudança na postura do governo federal que passou a incluir, de forma gradativa, o ensino dessa língua por meio de uma legislação que abriu caminho (LDB de 1996), e, nove anos depois, através da promulgação da Lei 11.161 de 2005, conhecida como “A Lei do Espanhol”.

Nesse contexto, é inegável o papel da Espanha na política linguística de promoção da Língua Espanhola no Brasil durante o período de tramitação do Projeto de Lei 3.987/2000, o

qual originou a futura e hoje extinta Lei do Espanhol. Del Valle e Villa (2005) apontam que a viagem dos reis da Espanha ao Brasil, em julho de 2000 (época em que o PL 3.987/2000 foi proposto), buscava fortalecer os laços empresariais e culturais entre os dois países, como também reafirmar o apoio espanhol à campanha linguística a favor da sanção desse dispositivo legal que recentemente havia sido proposto pelo então Deputado Federal Átila Lira, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Essa viagem demonstrou claramente que o país europeu estava interessado em se impor diante da disputa diplomática na qual britânicos, franceses e italianos travaram para se evitar que a Língua Espanhola passasse a ser a língua estrangeira obrigatória das escolas brasileiras, e, assim, conseguir o protagonismo ante os idiomas europeus de maior influência no Brasil, seja por questões comerciais, seja pela presença de colônias de imigrantes europeus (DEL VALLE; VILLA, 2005).

A concessão do prêmio “Príncipe de Astúrias” ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 1999, pelas mãos do então Ministro da Cultura espanhol, Mariano Rajoy, como reconhecimento dos trabalhos exercidos em prol do fortalecimento dos valores democráticos e por sua defesa da Língua Espanhola no Brasil

[...] predispusera aos legisladores brasileiros a favor dos interesses da Espanha [...] Os esforços não foram em vão e, embora tivesse que esperar até 2005, a lei foi finalmente aprovada. A história complicada desse projeto mostra a relação muito próxima entre política governamental e política linguística, e a extrema importância estratégica que o governo espanhol atribuiu ao status de sua língua no sistema educacional brasileiro [...] ⁵³ (DEL VALLE; VILLA, 2005, p. 208).

O interesse político da Espanha em oficializar a oferta da Língua Espanhola nos currículos educacionais brasileiros na época foi além das questões de aproximação comercial e cultural entre os dois países. No final dos anos 1990, companhias espanholas, tais como Telefônica, Repsol, OHL, Fenosa etc., passaram a ter maior presença na economia brasileira ao adquirirem, a partir de concessões ou de privatizações, o direito de ofertarem serviços de telefonia, de exploração de petróleo e gás natural, bem como da administração de estradas e rodovias.

⁵³ No original: “[...] predispusiera a los legisladores brasileños a favor de los intereses de España [...] Los esfuerzos no fueron vanos y, aunque habría que esperar hasta 2005, la ley fue definitivamente aprobada. La enrevesada historia de este proyecto deja constancia de la estrechísima relación entre política gubernamental y política lingüística, y de la extremada importancia estratégica que el gobierno español le daba al estatus de su lengua en el sistema educativo brasileño [...]” (DEL VALLE & VILLA, 2005, p. 208).

Além disso, destacam-se os interesses sobre o ensino do Espanhol de modo específico em território brasileiro por meio da disseminação de filiais do Instituto Cervantes nas principais capitais brasileiras, a partir do final dos anos 1990 (São Paulo, em 1998, e Rio de Janeiro, em 2001), com o objetivo de difundir a Língua Espanhola em todo o país. Segundo Ponte (2020),

[...] o Instituto Cervantes (amparado pelo aparelho da Consejería de Educación) foi (e ainda é) o grande protagonista de negociações, oferta de serviços e inclusive atividades de cunho diplomático. Nada mais natural, uma vez que esta instituição foi criada precisamente com este objetivo: promoção e difusão da língua espanhola pelo mundo (PONTE, 2020, p. 343).

A perspectiva para essa difusão do Instituto Cervantes no Brasil acentuou-se com a expectativa da sanção do Projeto de Lei 3.987/2000, proposto pelo Deputado Federal Átila Lira, em novembro de 2000. Essa presença consolidou-se a partir de 2005, com a promulgação da extinta Lei 11.161/2005, que acarretou a abertura de mais seis novas sedes (Brasília, Curitiba, Porto Alegre, Salvador, Recife e Belo Horizonte – em ordem cronológica). Segundo o portal eletrônico do próprio Instituto Cervantes no Brasil⁵⁴, a rede de instituições conta com oito centros no país, sendo o Brasil o Estado com o maior número de Institutos em todo o mundo. Segundo Martins (2019),

A presença de um centro espanhol de grande magnitude na divulgação e ensino da língua espanhola no Brasil não deixa de contribuir para as atitudes de valorização em relação à Espanha como o centro normativo da língua e à preservação da variedade castelhana como modelo de ensino (MARTINS, 2019, p. 353).

Além dessa supervalorização do Espanhol peninsular que o Instituto Cervantes vem promovendo em território brasileiro, há interesses econômicos e comerciais que sempre impactaram diretamente na forma de como a Língua Espanhola foi tratada no imaginário social brasileiro. Destaco, ainda, a importação de materiais didáticos – produzidos por editoras espanholas – por parte de institutos e educandários de todo o país. Há anos o Brasil é visto como um mercado rentável e indispensável na difusão de uma política linguística da Espanha no continente americano. Como aponta Irala (2004),

A Espanha tem uma política clara de difusão do castelhano peninsular espalhada por todos os continentes, porque sabe o que representa, em termos de poder, a expansão

⁵⁴ Disponível em: https://brasil.cervantes.es/br/sobre_nossos_centros_brasil_espanhol.htm. Acesso em: 23 fev. 2021.

de sua variante. A América, fragmentada em diversos países e com muitos problemas internos, não consegue estabelecer uma política clara que favoreça a difusão de suas diversas variedades, salvo algumas iniciativas isoladas de algumas universidades, mas com raro respaldo do mercado editorial para a sua difusão (IRALA, 2004, p. 117).

Nesse sentido, os materiais didáticos produzidos em território espanhol são aliados de extrema importância na inserção da Espanha no imaginário social coletivo dos estudantes brasileiros de Língua Espanhola estabelecendo, assim, o turismo idiomático, um recurso indispensável para o fortalecimento da economia interna do país europeu. Segundo Iglesias (2018),

[...] na Espanha, o ensino do espanhol para estrangeiros sempre foi visto como uma atividade meramente educacional-cultural. Agora, nas promoções turísticas do Instituto Espanhol de Turismo (Turespaña) nos últimos anos, já foram aceitas ações concretas para o desenvolvimento e promoção do turismo linguístico neste país. De acordo com Taboada de Zúñiga (2010), as políticas de promoção deste novo setor na Espanha tiveram diferentes impulsionadores a nível estadual, regional e local: Turespaña, FEDELE, o Instituto Cervantes, o Ministério da Cultura, o Instituto Espanhol de Comércio Exterior (ICEX), a Agência Espanhola de Cooperação para o Desenvolvimento Internacional (AECID) e a associação EDUESPAÑA⁵⁵ [...] (IGLESIAS, 2018, p. 30).

Taboada-de-Zúñiga (2010) professa que o turismo idiomático na Espanha se desenvolveu a partir das oportunidades de mercado, ou seja, não houve um planejamento ou preparação para tal política. A partir disso, aponto que à medida que o Instituto Cervantes se expandia, a importação dos materiais didáticos elevava-se, assim como a presença de editoras espanholas firmavam-se no Brasil e em outros países. O turismo idiomático na Espanha passou a ver nessas instituições, que disseminam a cultura e a língua desse país, parcerias indispensáveis para elevar a economia desse país. Ribeiro (2006) alega que

[...] Do mesmo modo, o ensino do espanhol como língua estrangeira tem adesão acrescida, como revela a facturação deste sector: entre 180 a 250 milhões de euros por ano. Também não merece contestação que a indústria editorial espanhola é a quinta do mundo, depois da dos Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha e China. Anualmente são produzidos em Espanha 350 milhões de livros, correspondentes a 120 mil títulos. As exportações vão, em primeiro lugar, para os países da União Europeia - 61 por cento -, depois os mercados naturais da América Latina, 27 por cento, e os Estados Unidos recebem cinco por cento (RIBEIRO, 2006).

⁵⁵ No original: “[...] en España la enseñanza del español a extranjeros siempre se había contemplado como una actividad meramente educativa-cultural. Ahora bien, en las promociones turísticas del Instituto de Turismo de España (Turespaña) en los últimos años ya se recogen actuaciones concretas para el desarrollo y la promoción del turismo idiomático en este país. Según Taboada de Zúñiga (2010) las políticas de promoción de este nuevo sector en España han tenido diferentes impulsores a nivel estatal, autonómico y local: Turespaña, FEDELE, el Instituto Cervantes, el Ministerio de Cultura, el Instituto Español de Comercio Exterior (ICEX), la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y la asociación EDUESPAÑA [...]” (IGLESIAS, 2018, p. 30)

Estabelecer um mercado de dependência educacional do Brasil com a Espanha, por meio da formação de professores de Espanhol em território brasileiro, bem como disponibilizar materiais didáticos a institutos educacionais trariam mais benefícios econômicos ao país europeu e, assim, estreitaria os laços comerciais entre ambos, iniciados com a chegada das multinacionais espanholas em território nacional. Aprovar uma lei que obrigasse a oferta do ensino da Língua Espanhola no Brasil facilitaria essa política de expansão da influência da Espanha na América do Sul.

4.8 A lei 11.161

Em 2005, o presidente Lula sancionou a Lei 11.161, derivada do PL 3.987/2000. Depois de quase cinco anos da tramitação desse PL, o Espanhol passava a ser disciplina de oferta obrigatória pelas escolas de ensino médio e de matrícula facultativa para estudantes desse nível de ensino em todo o Brasil. A partir da publicação desse novo texto legal, professores e pesquisadores acreditavam que o ensino da Língua Espanhola, por fim, se firmaria legalmente.

Essa lei abriu caminho para a obrigatoriedade de seu ensino, nas escolas de nível médio e oportunizou também a presença dessa nova disciplina no ensino fundamental, o que pode ser comprovado no texto da Lei 11.161/2015:

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

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).

De acordo com esse texto, observo que a Língua Espanhola se insere nos currículos educacionais como segunda língua optativa para o aluno do ensino médio, visto que a língua obrigatória deve ser escolhida pela comunidade escolar, nesse caso, predominantemente o Inglês – apesar de não existir no país, naquele momento, leis que obrigassem a sua oferta no ensino médio e no ensino fundamental. Percebo, também, que a promulgação dessa lei ampliava a oferta do ensino de línguas estrangeiras no ensino médio, consolidando o estudo de dois idiomas distintos, sendo que um deles obrigatoriamente deveria ser ocupado pelo Espanhol e, ocorrendo, na prática,

[...] o predomínio da oferta de língua inglesa pelos estabelecimentos de ensino brasileiros, isso por corresponder às demandas da sociedade e, além disso, existir uma grande carência de professores de LE que não sejam de língua inglesa, confirmando a hegemonia dessa língua também no ambiente escolar [...] (SALVADOR; SANTOS, 2008, p. 9).

No parágrafo 1º do artigo 1, infiro que essa implementação deveria ocorrer no período máximo de 5 anos – até agosto de 2010 – a partir da promulgação dessa lei. No entanto, houve uma incoerência entre discurso e prática: passados 10 anos, o ensino da Língua Espanhola no Brasil se manteve durante o período de vigência da Lei 11.161/2005 como uma realidade distante das escolas públicas de ensino médio de todo o país (BARROS; COSTA; GALVÃO, 2015), pois a ausência de um imaginário compartilhado – como bem salienta Arnoux (2018) – que conseguisse sustentar a lei faria com que ela não “vingasse”. Cooper (1989) aponta que se o destinatário da PL não está convencido da importância de se estudar uma língua, nenhuma lei é cumprida, de fato, na prática.

Além disso, outras razões se destacam como empecilhos para que a extinta Lei Federal 11.161/2005 fosse, de fato, cumprida em todo o país, tais como as múltiplas interpretações da lei por parte das secretarias estaduais de educação; a falta de professores habilitados, bem como de materiais e recursos que fomentassem a aprendizagem; a falta de ações coordenadas entre os governos federal e estaduais; a presença de uma crença compartilhada em todo o país de que a língua estrangeira que deveria ser ensinada e aprendida nas escolas seria o Inglês, o idioma de prestígio internacional, e de que com o “portunhol” qualquer um conseguiria se comunicar (BARROS; COSTA; GALVÃO, 2015).

A possibilidade das escolas ofertarem ou não o Espanhol desde o ensino fundamental – o que é apontado no § 2º do artigo 1º – revela um privilégio do acesso à língua em diferentes regiões do país e sistemas educacionais, tendo em vista que poucas escolas dispunham do

componente no seu currículo do 6º ao 9º ano. Algumas escolas privadas brasileiras já ofertavam a Língua Espanhola, antes mesmo da Lei 11.161/05, e diante da dificuldade de se encontrar professores capacitados e habilitados para exercerem a docência, além de materiais condizentes com a necessidade do alunado, como o ensino do Espanhol alcançaria todos os estudantes brasileiros do 6º ao 9º ano se não houve políticas públicas de fortalecimento dessa disciplina na modalidade obrigatória da sua oferta, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio?

Para Silva (2018, p. 4), “durante muito tempo a Lei nº 11.161/2005 foi desrespeitada por vários Estados e Municípios, os quais foram alvo de constante denúncias ao Ministério Público Estadual e Federal quanto ao cumprimento efetivo da lei do espanhol. Os artigos 3º e 4º da lei deram e ainda dão margem para questionar se a escola pública pode ofertar o ensino da Língua Espanhola a partir dos centros de ensino de línguas.

Os centros de línguas surgem como uma forma de terceirizar o ensino das línguas estrangeiras no Brasil. Talvez a sua presença no texto da lei se justificasse pela insuficiência da quantidade de professores (de modo que se atendesse à demanda) e a não obrigatoriedade do estudante se matricular na disciplina de Espanhol no horário habitual das aulas, de modo que pudesse atraí-lo à aprendizagem de uma segunda língua fora do ambiente escolar. Isso poderia ser um atrativo ou, na pior das hipóteses, uma rejeição ao estudo desse idioma, pois o aluno teria que se deslocar a outro espaço, que não é o da escola, e no contraturno das suas aulas regulares.

4.9 A lei 13.415/2017

Rodrigues (2010) aponta que, a partir de 2005, professores de educação básica e de universidades públicas apostavam na consolidação da Língua Espanhola nas escolas públicas e particulares de todo o Brasil. No entanto, essa ideia fora frustrada ao longo dos mais de 11 anos em que a Lei 11.161/2005 esteve vigorando, posto que a legislação não foi cumprida plenamente pelos sistemas de ensino.

Em 2016, após o golpe parlamentar que depôs da presidência da República a ex-presidenta Dilma Rousseff, o então vice-presidente, Michel Temer, foi nomeado chefe do executivo brasileiro e, a partir daí, o país passou a enfrentar diversas mudanças em sua organização política, social, econômica e educacional. Semanas depois de sua nomeação, Temer propôs a Medida Provisória 746, o que promoveu uma reestruturação nos currículos da educação básica.

Essa medida afetou o ensino fundamental e, principalmente, o ensino médio ao diluir disciplinas obrigatórias em itinerários formativos de matrícula opcional para o estudante. Além disso, tal medida modificou a oferta e o estudo das línguas estrangeiras modernas, que deixaram de ser plurais em sua oferta e passaram a dar lugar à oficialização de um monolinguismo instituído pela obrigatoriedade do ensino do Inglês, o que pode ser constatado no artigo 36 da MP 746.

§ 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 (BRASIL, 2016).

Por meio da MP 746, a Lei Federal 11.161, sancionada, em 2005, pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi revogada e muitos estados, como a Paraíba, que não haviam demonstrado interesse em oferecer plenamente o idioma em sua rede estadual de ensino, certamente viam nesse dispositivo jurídico a base legal para retirá-lo de seus currículos escolares.

Embora a Medida Provisória retirasse a oferta da Língua Espanhola a partir de setembro de 2016, a Secretaria Estadual de Educação da Paraíba manteve a disciplina em suas Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas, em 2017, publicadas em dezembro daquele ano. Como até dezembro esse dispositivo não havia se transformado em lei, seria ilegal para a Rede estadual excluir definitivamente o espanhol de seus currículos, pois ainda não era um fato a manutenção da revogação da Lei 11.161/2005 ou até mesmo a aprovação da MP 746.

Infelizmente, dois meses depois, em 18 de fevereiro de 2018, o Congresso Nacional converteu a Medida Provisória 746 na Lei Federal 13.415/2018 e reafirmou a proposta de Temer ao revogar a Lei 11.161/2005, dando continuidade a “[...] uma política educacional regulatória, isto é, de uma política de intervenção em processos formativos que, explícita ou implicitamente, está ‘ligada ao projeto de poder que a fundamenta’ [...]” (SILVEIRA *et al.*, 2018, p. 115).

Carvalho e Costa Júnior (2020) apontam que a Reforma do ensino médio resultou

[...] em um primeiro movimento de desintegração continental [...]. A partir disto, o MERCOSUL foi perdendo certo *status* político-econômico e nós fomos experimentando uma tentativa de invisibilidade do ensino de língua espanhola, tendo como contraponto uma imposição do ensino de língua inglesa no Brasil (CARVALHO; COSTA JÚNIOR, 2020, p. 174-175).

Lagares (2018) afirma que a nova agenda da política externa brasileira, imposta pelo governo Temer, é reflexo na revogação da extinta Lei Federal 11.161/2005, pois

[...] previa certa autonomia dos centros escolares para escolherem a língua “estrangeira” a ser ensinada e impôs, mediante medida provisória que reformou o ensino médio, a oferta obrigatória do inglês em todas as escolas do país. Essa medida acompanha uma virada radical na política externa brasileira, que passou a dar as costas à América Latina e ao Mercosul para se alinhar diretamente com os Estados Unidos, e tem estreita relação com outras medidas econômicas e comerciais que consideraram estratégico o uso do inglês, enquanto língua global dos negócios (LAGARES, 2018, p. 67).

A política de tornar obrigatório o ensino do Inglês na LDB ocasionou não só a extinção da Lei 11.161/2005, conhecida como a Lei do Espanhol, promulgada em 2005, mas também o abandono de uma política de integração linguística e regional. Política esta que está presente nos documentos que norteiam o Tratado de Assunção, de 1991, no qual o Brasil, a Argentina, o Paraguai e o Uruguai foram signatários, e que criou não só o Mercosul, mas toda uma ação conjunta de fomento à cultura e às línguas presentes nas políticas educacionais da Secretaria Educacional do Mercosul.

Como já mencionado, o Espanhol, na educação básica brasileira, sempre esteve envolvido em questões políticas, econômicas e comerciais na esfera geopolítica das relações do nosso país com outros Estados. De acordo com Lagares (2013),

A própria decisão sobre as línguas estrangeiras que integram o currículo escolar é consequência de debates sociais e medidas legislativas que surgem em contextos geopolíticos e econômicos concretos. Na discussão que deu origem à Lei 11.161/2005, encontram-se justificativas referentes a aspectos geoestratégicos, relacionados com a integração da América Latina e com certo imaginário do Brasil como ‘ilha linguística’ entre seus vizinhos de língua espanhola (LAGARES, 2013, p. 185).

Meses após o lançamento da Medida Provisória 746, o Congresso Nacional a sanciona e, assim, surge a Lei Federal 13.415/2017, que revoga a Lei 11.161/2005 e passa a instituir o Inglês como a única língua estrangeira obrigatória da educação básica brasileira. Com isso, estados da federação que, de fato, nunca cumpriram o que a “Lei do Espanhol” determinava, passaram a ter respaldo jurídico para não ofertarem mais essa disciplina em seus currículos educacionais.

Os documentos oficiais que regem a educação básica nacional, lançados no período pós-reforma do ensino médio, não extinguiram totalmente a possibilidade de as escolas ofertarem

outras línguas estrangeiras, especialmente o Espanhol, em seus currículos, como é o caso das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental.

Além disso, destaco que, embora o ensino da Língua Espanhola tenha sofrido essa mudança brusca na legislação, a Lei 11.161/2005 nunca foi cumprida plenamente pelas escolas de ensino médio de todo o país. Com a Lei 13.415/2017, assim como outras línguas estrangeiras, o ensino dessa língua não é excluído totalmente dos documentos oficiais, e, de certo modo, é mantido, como detentor de algum *status* ante os demais idiomas estrangeiros.

A resolução de Nº 3, publicada pelo Conselho Nacional de Educação, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, lançada em 21 de novembro de 2018, em seu artigo de nº 11, § 4 e inciso IX, explicita que

Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (BRASIL, 2018).

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada em 2018, no rodapé de nº 44, na página 246, aponta que “Essas competências podem ser referência para a elaboração de currículos de outras línguas, caso seja opção dos sistemas e redes ofertá-las”. Ou seja, se um sistema educativo deseja ofertar o Espanhol ou qualquer outra língua estrangeira não obrigatória na legislação nacional, pode espelhar-se nas mesmas competências destinadas ao inglês na BNCC para a produção de seus currículos educacionais, seja Espanhol, Italiano, Francês, Alemão etc.

Esses documentos oficiais não impedem a oferta do Espanhol por parte das escolas, mas tampouco a obrigam, deixando essa decisão à mercê de quem gerencia os currículos das escolas - as secretarias educacionais e/ou municipais de educação -. No entanto, essa língua vem conseguindo se manter em muitos estados brasileiros graças a ações de política linguística desenvolvidas por diferentes agentes, como associações de professores de Espanhol (a exemplo, da Paraíba), o que pode ser constatado no terceiro capítulo.

5 BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA PARAÍBA

O ensino do Espanhol nas escolas públicas da Paraíba começou a dar os seus primeiros passos a partir da promulgação da extinta Lei Federal 11.161 de agosto de 2005. Nesse mesmo período, o Governo do Estado, por meio da Secretaria Estadual de Educação, lançou um edital com vagas para provimento de cargos e carreiras destinados a professores de educação básica para atuarem nas escolas estaduais. O Edital Nº 01/2005 – CPM/SEAD contemplou vagas para profissionais de diferentes disciplinas, e, pela primeira vez, trazia a Língua Espanhola ofertada em uma seleção pública na Paraíba.

Esse edital ofertou quatro vagas para professores de Língua Espanhola, sendo duas para a capital, João Pessoa, e outras duas para a cidade de Campina Grande. No entanto, apesar das vagas serem preenchidas por professores após a realização do concurso público, o Espanhol não foi implantado no ano seguinte, 2006, na Rede estadual. Tal decisão esteve acobertada pela extinta Lei Nº 11.161/2005, art. 1º, § 1º, o qual apontava que “O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei”. Por quase 7 anos, o ensino do Espanhol foi relegado pela Secretaria Estadual de Educação em suas Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas públicas estaduais, fato esse que será discutido a seguir.

Aparentemente, com o intuito de fazer o ensino da Língua Espanhola e da Língua Inglesa acontecerem no estado, a Secretaria Estadual de Educação, em 2006, produziu os Referenciais Curriculares de Língua Estrangeira (Espanhol e Inglês) com o objetivo de atender à LDB, às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa e Estrangeira, os conhecidos PCN’s, e, à recém-criada Lei Federal 11.161/2005. Segundo Andrade e Dantas (2019),

Os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (PARAÍBA, 2006) foram elaborados a partir da orientação nacional para que os Estados criassem Referenciais Curriculares Estaduais, que pudessem contribuir para a organização curricular do Ensino Médio (PARAÍBA, 2006). Eles foram lançados no mesmo ano das OCEM, discutidas anteriormente, e, portanto, carregam consigo algumas das questões históricas e ideológicas que destacamos. Apesar de serem lançadas no mesmo ano, os Referenciais paraibanos já citam as OCEM e apresentam algumas diferenças (ANDRADE; DANTAS, 2019, p. 198-199).

Esse documento foi concebido pela professora da área de Espanhol, María del Pilar Roca Escalante, da Universidade Federal da Paraíba, e por Maura da Silva Dourado, professora da

área de Inglês da mesma universidade. Os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba objetivavam

[...] redimensionar o conceito de língua como processo dinâmico de interação entre interlocutores; explicitar os conceitos-chave que devem orientar o ensino de língua estrangeira; estabelecer objetivos para o ensino de língua estrangeira, tendo em vista o perfil de usuário da linguagem que se pretende formar; fornecer subsídios teóricos e metodológicos para uma proposta de letramento estruturada em práticas de linguagem autênticas; fornecer subsídios teóricos e metodológicos para avaliação formativa; ressignificar o ensino noturno de língua estrangeira; listar bibliografia básica por temas em língua estrangeira (PARAÍBA, 2006, p. 102).

Como esse documento foi elaborado há mais de 14 anos, numa época em que as ações da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba não eram divulgadas a partir de meios eletrônicos, a maioria dos professores que trabalham atualmente com a Língua Espanhola na Paraíba desconhece a sua existência, quiçá também os próprios agentes públicos responsáveis por elaborar as Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas da Rede estadual. Analisando todos os documentos investigados, nesta dissertação, não encontramos nenhuma referência dos Referenciais Curriculares de Língua Estrangeira (Espanhol e Inglês) em seus textos.

Logo após o primeiro concurso, o qual ofertou vagas para professores de Língua Espanhola, e a elaboração dos Referenciais Curriculares de Língua Estrangeira (Espanhol e Inglês), dois anos depois, a Secretaria Estadual de Educação lançou uma nova seleção pública que visava ao preenchimento de vagas, em caráter efetivo, para professores atuarem nas escolas públicas do estado. Dessa vez, o Edital N.º 01/2008/SEAD/SEEC, de 14 de novembro de 2008, não trouxe mais vagas para docentes de Espanhol, mas sim, exclusivamente, para o exercício da docência nas disciplinas de Filosofia e de Sociologia, como forma de cumprir a recém promulgada Lei Federal N.º 11.684, de 2 de junho de 2008, que instituiu essas disciplinas como parte integrante do currículo obrigatório do ensino médio das escolas públicas e privadas de todo o Brasil na LDB.

Esse segundo concurso para professores da Rede estadual da Paraíba, durante o período de vigência da Lei Federal 11.161/2005, ofertou 504 vagas, sendo: 252 para Filosofia; 252 para Sociologia. O lançamento desse edital por parte do Governo da Paraíba com um número considerável de vagas, cinco meses após a sanção da Lei Federal N.º 11.684, demonstra, nitidamente, que a Secretaria Estadual de Educação se interessou por implantar plenamente a Filosofia e a Sociologia nas escolas estaduais. Contudo, tal interesse não foi o mesmo com a Língua Espanhola, com os quatro professores que poderiam estar atuando nas escolas da Rede

e com mais docentes que teriam a possibilidade de atuar efetivamente com o Espanhol nas escolas públicas paraibanas de ensino médio.

Em 2010, ano limite para implantação do ensino da Língua Espanhola, a Secretaria Estadual de Educação da Paraíba, no lançamento das Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas de educação básica daquele ano, não apresentou nenhum indicativo de que a disciplina começaria a ser ofertada nas escolas de ensino médio da Rede estadual. Isso já era esperado, posto que, passados quase cinco anos da sanção da Lei Federal 11.161/2005, o governo estadual, até aquela data, havia efetivado somente quatro professores de Língua Espanhola sem atender à demanda de toda a rede.

Essa postura, por parte da Secretaria Estadual de Educação, em não obedecer à Lei 11.161/2005, e, em não inserir a disciplina de Espanhol nos currículos do ensino médio da rede estadual de ensino nas Diretrizes Operacionais de 2010, pode ser constatada no Requerimento de apelo de Nº 14.447/2010 (ANEXO VI), de 15 de abril de 2010, realizado pelo então deputado estadual, Francisco de Assis Quintais (Democratas), ao Secretário de Estado de Educação e Cultura da Paraíba, Sales Gaudêncio. Nesse documento, o parlamentar solicitava, conforme determinava a legislação nacional, que a Secretaria Estadual de Educação priorizasse a implantação da disciplina de Espanhol no currículo do ensino médio nos estabelecimentos de ensino da Paraíba.

Como justificativa para a propositura do Apelo Regimental, o referido parlamentar apontou aos Deputados da Assembleia Legislativa da Paraíba que o ensino da Língua Espanhola seria disciplina de oferta obrigatória, a partir do ano de 2010, em escolas de todo o país. Porém, até a data em que esse apelo fora proposto, 22 de março de 2010, as escolas estaduais da Paraíba não estavam ofertando essa língua, restando pouco mais de quatro meses para que o governo do estado cumprisse integralmente o que a legislação determinava. O dia 5 de agosto de 2010 seria a data limite para a disciplina estar presente em toda Rede de ensino (cf. Requerimento Nº 14.447/2010 - ANEXO VI).

Meses após esse Requerimento de Apelo, o mesmo deputado, mais uma vez, apresentou outro documento, o de Nº 15.692/2010 (ANEXO VII), em 19 de janeiro de 2011, direcionado ao então Secretário de Estado da Educação e Cultura, Sales Gaudêncio, para que priorizasse a implantação da disciplina de Espanhol no currículo do ensino médio nos estabelecimentos de ensino da Paraíba, dessa vez, logo depois do fim do prazo determinado pela Lei 11.1161/2005, que era até 05 de agosto de 2010.

Os dois apelos do deputado não foram atendidos, posto que, em 15 de fevereiro de 2011, logo após o início do ano letivo, pela terceira vez, o parlamentar propôs um novo Requerimento

de Apelo, de Nº 62/2011 (ANEXO VIII), ao então Secretário de Educação da Paraíba, Sales Gaudêncio, para que cumprisse o art. 1.º, § 1.º da Lei Federal 11.161/2005 e, assim, começasse a ofertar plenamente a Língua Espanhola nas escolas da Rede estadual da Paraíba.

Nenhum dos três apelos foram atendidos e, no final de 2011, a Secretaria Estadual de Educação abriu um concurso público para professores de educação básica (o terceiro no período em que a Lei do Espanhol esteve vigente), por meio do Edital Nº 01/2011/SEAD/SEE. Nenhuma vaga para profissionais de Língua Espanhola foi ofertada, sendo que 282 foram destinadas a docentes de língua portuguesa, e 96 para professores de inglês – na época, uma língua estrangeira de oferta não obrigatória por parte dos sistemas educacionais de ensino brasileiros, segundo a LDB.

Logo após a realização desse concurso público, a Secretaria Estadual de Educação lançou as Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas da rede estadual de ensino de 2012, que trouxe, por fim, a Língua Espanhola como disciplina de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o estudante, de acordo com o que a legislação nacional determinava. Isso aconteceu mais de seis anos após a sanção da Lei 11.161/2005 e um ano e seis meses depois do fim do prazo para que o Espanhol estivesse presente nas escolas de todo o país. De acordo com o documento, “7.3 LÍNGUA ESPANHOLA – Deverá ser implantada como disciplina de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o educando, em todos os anos do Ensino Médio, conforme Lei nº 11.161/05” (PARAÍBA, 2012, p. 36).

A Figura 02 ilustra a Matriz Curricular para o ensino médio das escolas públicas da Paraíba, em 2012:

FIGURA 02: Matriz curricular para o ensino médio – diurno – ano 2012

MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO - DIURNO
6 AULAS/DIA - 41 SEMANAS - 204 DIAS LETIVOS - AULAS DE 45 MINUTOS - ANO 2012

ÁREAS CURRICULARES	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL		
		1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano
LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	5	4	4	205	164	164
	Educação Física	2	2	2	82	82	82
	Arte	1	*	*	41	*	*
	SUBTOTAL	8	6	6	328	246	246
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	3	3	3	123	123	123
	Física	3	3	3	123	123	123
	Química	3	3	3	123	123	123
	SUBTOTAL	9	9	9	369	369	369
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	4	4	5	164	164	205
	SUBTOTAL	4	4	5	164	164	205
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	3	3	82	123	123
	Geografia	2	3	3	82	123	123
	Filosofia	1	1	1	41	41	41
	Sociologia	1	1	1	41	41	41
	SUBTOTAL	6	8	8	246	328	328
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Inglesa	2	2	1	82	82	41
	Língua Espanhola	1	1	1	41	41	41
	SUBTOTAL	3	3	2	123	123	82
Total de aulas semanais por série		30	30	30	*	*	*
Total de aulas anuais por série		*	*	*	1.230	1.230	1.230
Total de horas anuais do curso por série		*	*	*	922,5	922,5	922,5
TOTAL DE HORAS DO CURSO					2.768		

OBS: LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005 - DISPÕE SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA.

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.

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

Fonte: PARAÍBA (2012, p. 43)

Apesar do início da oferta do ensino da Língua Espanhola acontecer de maneira tardia por parte da Secretaria Estadual de Educação, somente em 2012, logo após um concurso público que não disponibilizou nenhuma vaga para professores de Espanhol, os profissionais de Língua Espanhola – em sua maioria – começaram a ocupar cargos destinados à docência do espanhol nas escolas da Paraíba no regime de prestação de serviço⁵⁶.

⁵⁶ Entende-se como prestação de serviço a contratação de pessoal por tempo determinado, visando a atender às necessidades imediatas da Administração Pública. O prestador de serviço não possui vínculo com a administração direta e pode ser desligado de suas funções a qualquer momento. Na Paraíba, essa função é comum na educação, especialmente, no que concerne à contratação de professores. Esse tipo de regime contratual de trabalho é amparado pelo inciso IX, do artigo 37 da Constituição Federal que afirma: IX - a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público.

Com o início da oferta da Língua Espanhola nas escolas estaduais da Paraíba, em 2012, muito se especulou sobre um eventual concurso para docentes da disciplina na época. No entanto, o lançamento do Edital N° 01/2012/SEAD/SEE naquele mesmo ano, o qual buscava efetivar professores de educação básica para exercerem a docência nas escolas da Rede, passou a ser motivo de frustração para os profissionais de Espanhol na Paraíba.

Pela terceira vez consecutiva, a Secretaria Estadual de Educação negligenciava o espaço do professor efetivo de Espanhol, diferentemente dos profissionais da Língua Inglesa, que na época não era disciplina obrigatória nos currículos do ensino médio brasileiro. No total, essa nova seleção disponibilizou 170 vagas para professores de Inglês e 348 para docentes de Português, enquanto nenhuma vaga para profissionais de Língua Espanhola fora ofertada, mantendo-os na precariedade das suas condições de trabalho.

A falta de interesse em consolidar o ensino do Espanhol na rede estadual de ensino por parte da Secretaria Estadual Educação da Paraíba não se limitou tão somente a demorar por ofertar a disciplina nas escolas estaduais, mas também por colocar a oferta da língua em risco em todas as escolas de ensino médio, posto que as Diretrizes Operacionais Curriculares, do ano de 2016, trouxe o Espanhol como disciplina

[...] de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o estudante, **acontecerá no turno oposto, quando houver formada pelo menos uma turma de 30 estudantes.** É regulamentada pela lei nº 11.161/2005. Nas escolas da 1ª GRE onde não for possível formar uma turma com pelo menos 30 alunos, mas existindo a demanda, os estudantes deverão ser encaminhados para o Centro Estadual de Línguas (PARAÍBA, 2016, p. 44, grifos nossos).

Essa iniciativa da Secretaria Estadual de Educação, que colocou a oferta da Língua Espanhola à mercê da matrícula de pelo menos trinta estudantes e no horário oposto ao das aulas regulares, infringia o artigo 2º da Lei Federal 11.161/2005, até então vigente, o qual apontava que “a oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos” (BRASIL, 2005). Andrade e Dantas (2019) apontam que

[...] O fato de os alunos terem que se deslocar em horário oposto ao das aulas implica mais despesa financeira para eles, bem como pode ocasionar choques com outras atividades que queiram realizar. Esse posicionamento das Diretrizes Operacionais parece indicar uma tentativa político-governamental de redução de gastos, diante da crise econômica que vive o país. Uma tentativa que afeta o desenvolvimento do ensino do espanhol com impactos negativos para alunos e professores – mais despesas para os estudantes e redução da carga horária para os docentes. O lugar do espanhol é, portanto, redesenhando no mosaico do ensino de LE da Paraíba, com formas menores e cores mais apagadas. Essa decisão, imposta nas Diretrizes Operacionais, reforça o fato de que a criação de políticas linguísticas envolve questões econômicas (GRIN,

2009) e de poder (WOOLARD, 2007; LIDDICOAT, 2013). (ANDRADE; DANTAS, 2019, p. 202-203).

Essa iniciativa da Secretaria Estadual de Educação desencadeou um movimento entre os professores de Espanhol do estado da Paraíba, que culminou na reativação da Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba (APEEPB), em 2017, liderada por professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e docentes de língua espanhola da rede estadual de ensino.

Em meio a quase inviabilização do ensino da Língua Espanhola no estado, após a ascensão ao poder do então presidente Michel Temer, que instituiu, em setembro daquele ano, a Medida Provisória 746, os professores da APEEPB conseguiram reverter o quadro do Espanhol na rede estadual de ensino, a partir de reuniões com a Secretaria Estadual de Educação. Em 2017, o Espanhol volta como disciplina no horário regular das escolas diurnas nas Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede estadual da Paraíba, apesar da situação no turno noturno se manter igual, sem a oferta real por parte das escolas de ensino médio da rede pública, como pode ser constatado nas Figuras 03 e 04.

FIGURA 03: Matriz curricular para o ensino médio regular – diurno – 2017

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO GERÊNCIA EXECUTIVA DE ENSINO MÉDIO - GEEM							
MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO REGULAR - DIURNO - 2017 6 AULAS/DIA - 41 SEMANAS - 204 DIAS LETIVOS - AULAS DE 45 MINUTOS							
ÁREAS CURRICULARES	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL		
		1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série
LÍNGUAGENS	Língua Portuguesa	4	4	5	164	164	205
	Educação Física	2	2	2	82	82	82
	Arte	1	1	1	41	41	41
	SUBTOTAL	7	7	8	287	287	328
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	3	3	3	123	123	123
	Física	3	3	3	123	123	123
	Química	3	3	3	123	123	123
	SUBTOTAL	9	9	9	369	369	369
MATEMÁTICA	Matemática	4	4	4	164	164	164
	SUBTOTAL	4	4	4	164	164	164
CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	3	2	82	123	82
	Geografia	3	2	2	123	82	82
	Filosofia	1	1	1	41	41	41
	Sociologia	1	1	1	41	41	41
	SUBTOTAL	7	7	6	287	287	246
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Inglês	2	2	2	82	82	82
	Língua Estrangeira Espanhol	1	1	1	41	41	41
	SUBTOTAL	3	3	3	123	123	123
Total de aulas semanais por série		30	30	30	*	*	*
Total de aulas anuais por série		*	*	*	1.230	1.230	1.230
Total de horas anuais do curso por série		*	*	*	922.5	922.5	922.5
TOTAL DE HORAS DO CURSO					2.767.5		

Observações

1. Lei nº 11.161/2005 - O Ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e matrícula facultativa para o estudante
2. No caso dos povos indígenas, quilombolas e ciganos, a língua materna terá 1h/a semanal da carga horária designada para Língua Portuguesa; 3. A Educação Física está regida pelo art. 26 § 3º da Lei nº 9.394/96.

FIGURA 04: Matriz curricular para o ensino médio regular – noturno – 2017

MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO NOTURNO – 2017							
6 AULAS/DIA - 41 SEMANAS - 204 DIAS LETIVOS - AULAS DE 40 MINUTOS							
NÚCLEOS CURRICULARES	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL		
		1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série
LÍNGUAGENS	Língua Portuguesa	4	4	5	164	164	205
	Arte	1	1	1	41	41	41
	Educação Física	1	1	1	41	41	41
	SUBTOTAL	6	6	7	246	246	287
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	3	3	3	123	123	123
	Física	3	3	3	123	123	123
	Química	3	3	3	123	123	123
	SUBTOTAL	9	9	9	369	369	369
MATEMÁTICA	Matemática	4	4	5	164	164	205
	SUBTOTAL	4	4	5	164	164	205
CIÊNCIAS HUMANAS	História	3	3	2	123	123	82
	Geografia	3	3	2	123	123	82
	Filosofia	1	1	1	41	41	41
	Sociologia	1	1	1	41	41	41
	SUBTOTAL	8	8	6	328	328	246
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Inglês	2	2	2	82	82	82
	Língua Estrangeira (Espanhol)	1	1	1	41	41	41
	SUBTOTAL	3	3	3	123	123	123
Total de aulas semanais por série		30	30	30	*	*	*
Total de aulas anuais por série		*	*	*	1.230	1.230	1.230
Total de horas anuais do curso por série		*	*	*	820	820	820
TOTAL DE HORAS DO CURSO							2.460

Observações	
1. LEI Nº 11.161/2005 - O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, acontecerá no turno oposto, quando houver formada pelo menos uma turma de 30 estudantes.	

Fonte: PARAÍBA (2017, p. 91)

Outra ação que reforça essa retomada da oferta do ensino da Língua Espanhola nas Diretrizes Operacionais de 2017 foi a instituição de vagas para Espanha no programa de intercâmbio estudantil Gira Mundo estudante, naquele mesmo ano. Este programa surgiu em 2015, quando o então governador do estado da Paraíba, Ricardo Vieira Coutinho, o instituiu sob a gestão da Secretaria de Estado da Educação, por meio da Medida Provisória nº 240, de 10 de dezembro do mencionado ano. O programa de Intercâmbio Internacional – Gira Mundo – tem o propósito de ofertar aos alunos do ensino médio e a professores efetivos da rede estadual de ensino do estado da Paraíba, de forma gratuita, experiência de intercâmbio educacional e cultural, na América e na Europa, supervisionado e custeado pelo poder público.

Em 2017, o Governo da Paraíba estabelece relações com a Embaixada da Espanha no Brasil e lança a edição do Gira Mundo Espanha, que se propôs a ofertar 25 vagas a estudantes da rede estadual de ensino. Na oportunidade, foi lançado o Edital de processo seletivo simplificado N°005/2017 que buscava, por meio de processo seletivo de provas de títulos, contratar 20 professores de Língua Espanhola que já trabalhavam na Rede estadual, em regime

de prestação de serviço, com o propósito de atuarem no curso preparatório de línguas para mais de 800 estudantes nas 14 Gerências Regionais de Educação.

Posteriormente, ainda em 2017, fui convidado para assumir a coordenação pedagógica de Língua Espanhola do programa. Durante tal experiência, convivendo com os professores-tutores do Gira Mundo e alunos da rede estadual de Ensino que foram classificados durante o processo seletivo desenvolvido pela Secretaria de Educação para fazerem parte do curso preparatório, lancei, com a ajuda dos professores da Rede estadual, uma pesquisa, a partir do google.doc, que investigava o espaço do Espanhol nas escolas públicas de ensino médio da Paraíba. Durante três semanas, a enquete esteve disponível na internet e mais de 2000 alunos da Rede estadual dos 223 municípios paraibanos responderam os questionamentos que podem ser vistos no ANEXO IX.

Responderam a essa enquete 2.103 alunos do ensino médio da rede estadual de ensino da Paraíba. Dos respondentes, 82,6% afirmaram que escolheriam ou escolheriam o espanhol nos testes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de língua estrangeira e 17,4% afirmaram que optariam pelo Inglês. Tal questionário buscava expor a realidade do ensino do Espanhol na Paraíba, o percentual de estudantes que se interessaram por estudar essa língua, bem como a opção por esse idioma nas provas de língua estrangeira Moderna no ENEM.

Com o pleno andamento do curso preparatório de Espanhol, que resultou em notas satisfatórias nas provas de proficiência realizadas pelos estudantes de todo o estado, as quais levaram à aprovação do processo seletivo e ao intercâmbio na Espanha durante 5 meses, o Gira Mundo, em 2018, dobra o número de vagas para países de Língua Espanhola: de 25 vagas, em 2017, para a oferta de 50 bolsas de estudos, para a Espanha, em 2018.

Em 2018, há a inserção da Argentina no projeto e a oferta de mais 25 bolsas, motivadas por um acordo bilateral entre Paraíba e Argentina, que criou voos diretos entre João Pessoa e Buenos Aires por meio do estreitamento das relações econômicas entre o nosso estado e o país vizinho, o que impulsionou o governo do estado a expandir o programa de intercâmbio ao Estado sul-americano.

Todo esse feito fez com que a demanda por professores de Língua Espanhola na rede estadual de Ensino aumentasse e o Gira Mundo passou a ser uma das justificativas para a instituição do Projeto de Lei 1.509/2017 (que será discutido no capítulo 6), que meses depois se tornou a Lei 11.191/2018, a qual dispõe sobre a oferta obrigatória da disciplina de Língua Espanhola nas escolas de ensino médio da rede estadual de ensino.

Embora houvesse o Gira Mundo, que urgia a presença de professores de Língua Espanhola nas escolas estaduais e a manutenção da disciplina por meio das Diretrizes

Operacionais de 2017, nenhum desses fatores foram considerados para a oferta de vagas para profissionais de Língua Espanhola no concurso público para professores lançado em 05 de outubro de 2017, sob o Edital N.º 01/2017/SEAD/SEE.

Essa atitude por parte da Administração Pública já era esperada pelos membros da APEEPB e pelos professores de Espanhol na Paraíba, pois, quando a Lei 11.161/2005 estava em vigor, o Governo da Paraíba não ofertou vagas em concursos públicos de professores, e como em 2017, ano em que esse dispositivo jurídico foi revogado, não iria fazê-lo já que não havia mais a obrigatoriedade da presença desse idioma nas escolas. A oferta da Língua Espanhola – mesmo havendo sido retomada em 2017 –, de maneira obrigatória pela Secretaria Estadual de Educação, não assegurava a manutenção desse componente no currículo das escolas nas diretrizes operacionais que viriam posteriormente.

A partir da falta de professores efetivos de Língua Espanhola que atendesse toda a Rede estadual e de todas as ações que inviabilizaram o pleno ensino dessa disciplina nas escolas estaduais a partir da Lei Federal 11.161/2005 por parte da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba, a oferta do Espanhol nas escolas paraibanas, naquele momento, estava ameaçada, e, somente a pressão dos professores conseguiria reverter esse panorama caótico que se instaurou.

A situação do ensino do Espanhol na Paraíba começaria a tomar novos rumos a partir do Projeto de Lei 1.509/2017, que se converteria na Lei Estadual 11.191/2018, o primeiro dispositivo legal, após a Reforma do ensino médio, que retomaria a obrigatoriedade da oferta da Língua Espanhola em um Sistema Educativo de Ensino.

6 DA CARTA E-MAIL AO PROJETO DE LEI: MOTIVAÇÕES, ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

Após a promulgação da Lei 13.415/2017, a pluralidade linguística de direito passou a dar lugar a um monolingüismo, em caráter oficial, nos documentos normatizadores da educação básica brasileira, o que acabou por afetar, diretamente, a manutenção da oferta do ensino da Língua Espanhola em todo o país, com a extinção da Lei 11.161/2005. Toda essa política de desvalorização e consequente desoficialização do ensino da Língua Espanhola no Brasil foi o que me motivou, em maio de 2017, a procurar o deputado Estadual Anísio Maia – do PT – a fim de discutir, em âmbito legislativo, estratégias que impedissem a retirada dessa língua dos currículos oficiais das escolas estaduais paraibanas.

Ressalto que pelo fato de os governos anteriores terem tido uma política externa de maior aproximação com a América Latina e de o governo Temer haver se direcionado a uma política externa de maior alinhamento com os EUA, é que eu percebi que só teria o apoio de alguém, na Assembleia Legislativa da Paraíba, que também defendesse a aproximação política, econômica e linguística do Brasil com a América do Sul.

Rodrigues (2020) afirma que é fundamental considerar as condições de produção em que as políticas linguísticas são realizadas e que não se pode ignorar que a política linguística é política e, portanto, requer uma análise do contexto político mais amplo e abrangente para poder acontecer, de modo a exigir ação política dos sujeitos envolvidos em sua elaboração. Essa visão da autora coaduna com a de D. Johnson (2013), que aponta a política linguística como “[...] um produto do contexto sociopolítico e histórico em que é criada⁵⁷ (JOHNSON, 2013, p. 230)”, ou seja, é importante entender o momento histórico, político e social no qual uma política linguística foi criada. No caso da Lei Estadual 11.191/2018, destaco o momento pós-promulgação da lei que levou à Reforma do ensino médio e a situação em que o ensino da Língua Espanhola se encontrava nas escolas da Rede estadual de educação da Paraíba.

Neste capítulo, analisei o *e-mail* que enviei ao deputado Anísio Maia, solicitando a sua adesão à causa da manutenção do ensino do Espanhol na Paraíba, assim como a justificativa e o texto final do PL 1.509/2017, de modo a identificar as estratégias argumentativas, as motivações e as ideologias linguísticas que engendraram o processo de criação da Lei Estadual 11.191/2018.

⁵⁷ No original: “[...] a product of the sociopolitical and historical context in which it is created [...]” (JOHNSON, 2013, p. 230).

6.1 A carta para a autoridade formuladora da política linguística do ensino do Espanhol na Paraíba

Em 2017, o Deputado Anísio Maia era membro do PT, em cujo governo havia sido promulgada a Lei 11.161 anos antes. Esse fato foi imprescindível para eu analisar o contexto político, pois se houvesse procurado um deputado ou que fosse apoiador da Reforma do ensino médio, ou do mesmo bloco partidário de Michel Temer, ou de oposição ao executivo estadual, certamente, não conseguiria apoio nesse primeiro momento ou durante a tramitação de um eventual PL, na Assembleia Legislativa, que versasse sobre a oferta do Espanhol nas escolas estaduais paraibanas. Essa estratégia política pode ser atestada na carta e-mail que enviei ao parlamentar em questão, em 22 de maio de 2017 (ANEXO I).

Percebo, nesse primeiro contato com o Deputado Anísio Maia, que eu agi de acordo com o que D. Johnson (2013) aponta sobre produzir cartas aos formuladores das políticas linguísticas. Essa é, provavelmente, uma das maneiras mais eficazes e eficientes para expressar suas opiniões sobre um problema. Embora, nesse primeiro momento, não tivesse dimensão de que tal iniciativa teria como consequência a criação de uma política linguística, é notório que o fato de enviar uma mensagem a uma autoridade política chamou a atenção do legislador quanto a situação do ensino de Espanhol na Paraíba.

Sobre as cartas para políticos, D. Johnson (2013) aponta que

Escrever cartas é provavelmente uma das maneiras mais eficazes e eficientes de expressar suas opiniões sobre um determinado assunto. As cartas também servem como meio para educar os tomadores de decisão sobre sua área e como eles podem ajudá-lo. Responder ao correio constituínte é a prioridade número um para a maioria dos legisladores. As cartas aos formuladores de políticas devem ser breves e diretas (geralmente não mais do que uma página). Qualquer carta deve incluir os seguintes pontos principais: • Identificar o problema claramente (com a perspectiva mais positiva possível). • Declare sua posição e por que você se preocupa com esse assunto. • Declare como o problema afetará você, sua escola e/ou seu estado. • Diga ao tomador de decisão o que você gostaria que ele/ela fizesse [...] ⁵⁸ (JOHNSON, 2013, p. 194-195).

Investigando o texto do *e-mail*, inicialmente, eu me apresentei como professor de Língua Espanhola da Rede pública da Paraíba e me coloquei como representante dos demais

⁵⁸ No original: “Letter writing is probably one of the most effective and efficient ways to express your opinions about an issue. Letters also serve as a means to educate decision-makers about your field and how they can assist you. Responding to constituent mail is a number one priority for most legislators. Letters to policymakers must be brief and to the point (usually no longer than one page). Any letter should include the following major points: • Identify the issue clearly (with as positive a perspective as possible). • State your position and why you care about this issue. • State how the issue will affect you, your school and/or your state. • Tell the decision-maker what you would like him/her to do [...]” JOHNSON, 2013, p. 194-195).

professores dessa disciplina por meio do uso da primeira pessoa do plural em algumas passagens do texto, como em “decidimos procurá-lo”, “queríamos contar”, “nossa preocupação”; e, da seleção lexical do verbo “representar” em “representando”. No texto, me apresento como um sujeito que será diretamente afetado com a Reforma do ensino médio, vista por mim e pela categoria a qual represento com preocupação, ao utilizar duas vezes no texto a expressão “nossa preocupação”. Ao apresentar essa informação, deixo evidente minha motivação profissional no envio do *e-mail*.

Eu atendi, ainda que não soubesse, à orientação que D. Johnson (2013) propõe de identificar o problema claramente (com a perspectiva mais positiva possível) ao apontar que

A obrigatoriedade do ensino do espanhol fora uma conquista dentro da educação básica através da lei 11.161, promulgada pelo ex-presidente Lula em 2005, mas que no ano passado, o presidente ilegítimo decidiu revogar com a MP 746, conhecida como Reforma do Ensino Médio.

No excerto do texto, além de explicitar ao Deputado Anísio Maia a problemática da atual política educacional, que retirou a obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola nas escolas brasileiras, há a declaração explícita da minha posição política ao referir-me ao então presidente Michel Temer como “ilegítimo”. Ao usar a expressão “governo ilegítimo”, percebo que me posicionei contrário à forma como o então presidente Michel Temer ascendeu à Presidência da República. Essa minha escolha linguística me coloca no mesmo espectro político em que o deputado Anísio Maia está inserido: o de que o processo de deposição da presidenta Dilma Rousseff se tratou de um golpe de Estado de natureza parlamentar.

Explicitar esse posicionamento político no meu primeiro contato com o parlamentar, utilizando a expressão “governo ilegítimo” como estratégia argumentativa para conseguir a adesão do deputado petista à causa, fora de indispensável importância, ainda mais quando essa posição está atrelada à preocupação dos impactos que a revogação da Lei Federal 11.161/2005 trará para a minha categoria profissional. Assim, exponho que o fim da oferta de Espanhol promoveria a exclusão dos alunos do ensino desta língua e, conseqüentemente, a exclusão dos professores das escolas públicas, como pode ser atestado no excerto abaixo:

[...] queríamos contar com sua representatividade dentro da ALPB e trazer à tona a discussão a respeito da importância de manter o ensino da língua espanhola nas escolas estaduais do estado. Posto que, um possível fim da oferta da língua espanhola nas escolas da Paraíba exclui o aluno da escola pública, enquanto nas escolas particulares, o ensino continua.

Nesse trecho, evidenciamos mais uma estratégia argumentativa: a escola pública difere-se de escola particular em termos de oferta de ensino de língua estrangeira. Quando eu lanço mão dessa afirmação, afirmo que a escola pública ficará em posição de desigualdade ante a escola privada, indo contra o que a Constituição Federal de 1988 aponta no artigo 5º, quando se refere ao princípio da isonomia. Na letra da lei: “[...] todos são iguais perante a lei, sem a distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Levantei, assim, o seguinte questionamento: sendo todos iguais perante a lei, por que uns podem ter acesso ao estudo da língua Espanhola e outros não?

Também escrevo que

[...] queríamos contar com sua representatividade dentro da ALPB e trazer à tona a discussão a respeito da importância de manter o ensino da língua espanhola nas escolas estaduais do estado [...]. Pedimos uma audiência com Vossa Excelência, de modo que nos ajude, e busquemos uma forma de retroceder este processo, pois a forma como a Reforma do ensino médio aborda essa disciplina, os alunos poderão deixar de ter o ensino do espanhol na Paraíba,

Ao apresentar essa informação, aponto como esse problema (a Reforma do ensino médio) afetará as escolas e o meu estado e o que espero da autoridade política no que concerne a essa problemática.

Ademais, outras estratégias argumentativas foram mencionadas a fim de conseguir o apoio do parlamentar:

- As exemplificações de como outros estados da federação – Rondônia, Santa Catarina e Rio Grande do Sul – estão se mobilizando para modificar a situação do ensino de espanhol em “[...] Diante da revogação, diversas comissões de educação estão abrindo discussões em sua plenária para discutir como o ensino do espanhol ficará a partir de agora. Estados como Rondônia, Santa Catarina e Rio Grande do Sul já estão analisando a nova realidade da disciplina e como ela se faz necessária no currículo educacional de suas respectivas redes de ensino”.
- A relação política do deputado com o governo que promulgou a Lei do Espanhol em 2005, o governo Lula, bem como a sua oposição à Reforma do ensino médio, ainda mais sendo ele presidente da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa da Paraíba, conforme está exposto no excerto a seguir: “[...] sabendo que Vossa Excelência é ávido representante do governo que instituiu a Lei 11.161 e se posicionou contra a Reforma, bem como por presidir a Comissão de Educação na Assembleia Legislativa da Paraíba,

queríamos contar com sua representatividade dentro da ALPB e trazer à tona a discussão a respeito da importância de manter o ensino da Língua Espanhola nas escolas estaduais do estado”.

Essa estratégia argumentativa reafirma para o deputado a posição política dele, “solicitando” coerência política em suas futuras ações. Além disso, evidencia, também, sua identidade política. Quando categorizo o deputado como “ávido representante do governo que instituiu a *Lei 11.161*”, busco não somente evidenciar que ele é um representante do governo anterior a Michel Temer, mas um “ávido”, que anseia, espera, deseja (DICIO - DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS) ansiosamente pela realização de algo.

- A questão da América do Sul ser constituída, majoritariamente, por países de Língua Espanhola e, mais de 80% dos alunos optarem pelo Espanhol no Exame Nacional do Ensino Médio, evidenciado tal apontamento em “Somos o único país da América do Sul a falar português cercado de países que falam o espanhol. Mais de 80 % dos alunos optam pelo espanhol no ENEM”.

Quando exponho que a maioria dos países sul-americanos possui o Espanhol como sua língua oficial, há um indicativo, ainda que indiretamente, de que o Brasil precisaria integrar-se ainda mais com os países hispano-falantes e que a retirada da obrigatoriedade da oferta do ensino desse idioma nas escolas desmobilizaria ações que estavam acontecendo em prol do fortalecimento de políticas linguísticas a favor do ensino dessa língua no país. Carvalho e Costa Júnior (2020) confirmam tal visão ao apontarem que

A partir da Lei do Espanhol, durante 11 anos (entre 2005 e 2016), houve um período em que uma série de medidas de fortalecimento das políticas linguísticas para o ensino deste idioma ocorreram no país. É verdade que nem todas as ações provenientes desta lei foram efetivadas de maneira uniforme em toda a nação; no entanto, se consistia como um grande respaldo na luta pela integração entre os países latino-americanos, a partir do ensino de espanhol aos brasileiros, único país no continente americano a ter o português como idioma oficial (CARVALHO; COSTA JÚNIOR, 2020, p. 184).

A questão do ENEM – apresentada por meio do percentual de mais de 80% na enquete formulada por mim, em junho de 2016 (presente no ANEXO IX), enquanto estratégia argumentativa –, atrelada ao critério geopolítico, apontam que, majoritariamente, os estudantes da Rede estadual optam pela Língua Espanhola no Exame Nacional do Ensino Médio.

Após esse primeiro contato, o Deputado Anísio Maia respondeu o meu *e-mail*, e, em seguida, realizou uma reunião comigo, na qual foi discutido todo o contexto desfavorável para a Língua Espanhola no Brasil e, também, na Paraíba. No encontro, o parlamentar e sua equipe

sugeriram a criação de uma política linguística que determinasse a obrigatoriedade da oferta da disciplina nas escolas da rede estadual de ensino.

Em 16 de agosto de 2017, a equipe de Anísio Maia e eu participamos de uma audiência pública na Assembleia Legislativa da Paraíba com a presença de representantes de professores da educação básica, professores de universidades públicas, alunos da graduação em Letras/Espanhol e estudantes das escolas públicas a fim de discutir a importância da manutenção do ensino da Língua Espanhola nas escolas públicas da Paraíba e apresentar o Projeto de Lei 1.509/2017. Essa foi uma ação de extrema relevância, pois são as audiências que “[...] fornecem aos formuladores de políticas as informações necessárias para avaliar, escrever e votar com precisão as leis e as políticas”⁵⁹ (JOHNSON, 2013, p. 198).

6.2 O Projeto de Lei (PL) 1.509/2017

Semanas antes da audiência pública, eu, sob orientação da equipe do gabinete do deputado Anísio Maia, redigi o texto do PL (que teria numeração 1.507/2017) (ANEXO II), o qual versaria sobre a oferta do ensino do Espanhol na Rede estadual de educação da Paraíba, bem como a sua justificativa. Cabe destacar que, embora eu assuma aqui a autoria desses textos, é importante ressaltar que formalmente o parlamentar em questão a assume, visto que ele detém o poder político de propor um PL, assim, seria impossível eu assinar a criação de um PL para a Assembleia Legislativa da Paraíba.

O texto da justificativa priorizou reparar as ações que inviabilizaram a plena oferta do ensino da disciplina nas escolas estaduais, durante a vigência da extinta Lei Federal 11.161/2005, e apresentou argumentos que buscassem convencer o parlamento estadual de que a Língua Espanhola é necessária para a formação dos estudantes, bem como para toda a sociedade paraibana, evidenciando práticas, ações e políticas públicas que, direta ou indiretamente, tivessem alguma relação com o Espanhol (ANEXO III).

No primeiro parágrafo, há a menção da Comissão de professores de Língua Espanhola, grupo esse instituído pela Câmara de Educação da Assembleia Legislativa da Paraíba – liderada por mim e pelo deputado Anísio Maia –, que foi constituída por docentes de escolas públicas da Paraíba e por professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade

⁵⁹ No original: “[...] give policy-makers necessary information to accurately assess, write, and vote on laws and policies” (JOHNSON, 2013, p. 198).

Federal de Campina Grande (UFCG) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB), diretamente afetados pela nova LDB.

Ressalto que, naquela época, a APEEPB estava praticamente desativada. Essa instituição, em 2017, contava com apenas quatro sócios, que eram professores da UEPB. Devido à mobilização desencadeada pela propositura do PL 1.509/2017 e à criação da Comissão de professores de Língua Espanhola da Assembleia Legislativa, a APEEPB passou por um processo de revitalização que culminou na filiação de novos sócios.

Destaco, ainda, que a mobilização para reunir representantes dessas diferentes esferas de atuação foi uma iniciativa minha e do deputado Anísio Maia. Nesse sentido, D. Johnson (2013) aponta que, na criação de uma política linguística, deve-se

[...] incluir colaboradores de vários níveis de autoridade institucional, incluindo líderes emancipatórios. Para ajudar a garantir uma estrutura de participação mais igualitária, participantes de vários níveis de autoridade institucional devem ser convidados a participar. O grupo para o qual os convites devem ser enviados devem ser o mais amplo possível e representar todos aqueles que podem ser afetados pela política de idioma. Ainda assim, as reuniões podem ser organizadas e dirigidas por lideranças emancipatórias que estão comprometidos em conduzir a política linguística até a conclusão⁶⁰ (JOHNSON, 2013, p. 208).

Essa ideia de que as lideranças devem estar comprometidas em direcionar a política linguística até a sua conclusão, efetivamente, aconteceu desde a audiência pública na Assembleia Legislativa da Paraíba, em 16 de agosto de 2017, até o momento da promulgação da Lei 11.191/2018, em 5 de setembro de 2018, por meio da Comissão de professores de Língua Espanhola da Paraíba. Segundo D. Johnson (2013), “[...] Sem este grupo principal de criadores comprometidos, as intenções originais podem ser perdidas à medida que vários rascunhos são desenvolvidos ou, pior, a política pode morrer”⁶¹ (JOHNSON, 2013, p. 208).

Percebo, no início da justificativa do PL, a posição política dessa Comissão ante o cenário que se instaurou nas escolas brasileiras após a extinção da Lei 11.161/2005, a partir da Medida Provisória 746/2016. O uso das expressões “repudia impetuosamente”, especialmente a escolha do verbo “repudiar” (que traz a carga semântica de negação, renegação, recusa e rejeição), atrelado ao uso do advérbio “impetuosamente” (que designa entusiasmo, impulso e

⁶⁰ No original: “Include contributors from multiple levels of institutional authority including emancipatory leaders To help ensure a more egalitarian participation framework, participants from multiple levels of institutional authority should be invited to participate. The group to which invitations should be sent should be the widest possible and represent all of those who may be impacted by the language policy. Still, meetings may be organized and run by emancipatory leaders who are committed to shepherding the language policy to completion” (JOHNSON, 2013, p. 208).

⁶¹ No original: “Without this core group of committed creators, the original intentions may be lost as multiple drafts are developed, or worse, the policy may die” (JOHNSON, 2013, p. 208).

ardor) reforça ainda mais esse repúdio diante da iniciativa do presidente Michel Temer em revogar a Lei do Espanhol de 2005. A afirmação de repúdio frente a essa atitude do então presidente evidencia uma polarização do que seja uma medida de natureza autoritária e uma medida de natureza democrática e caracteriza o governo de Temer como não democrático.

Outra passagem que demonstra rejeição à Medida Provisória 746 é o fato de que foi feita “arbitrariamente, sem nenhuma discussão com a sociedade”, presente no 2º parágrafo. Essa afirmação coaduna com a visão de Carvalho e Costa Júnior (2020) ao apontarem que

[...] não houve um amplo debate sobre essas mudanças para a reforma educacional, sobretudo, com os professores e pesquisadores especializados das diversas áreas educacionais, nem com os alunos e os demais membros da sociedade que fazem parte do entorno da comunidade escolar (CARVALHO; COSTA JÚNIOR, 2020, p. 183).

O uso das expressões “repudia impetuosamente” e “Após tal revogação, arbitrariamente, sem nenhuma discussão com a sociedade, feita pelo governo do Presidente Michel Temer” denota um questionamento sobre essa política linguística que não incluiu os professores na tomada de decisão. Sobre a participação desses agentes, Shohamy (2009) afirma que

[...] aqueles que tomam as decisões sobre a política educacionais das línguas são agências governamentais, ministérios da educação, políticos e às vezes linguistas. No entanto, aqui novamente, os professores não são incluídos na conversa. Isso, embora esteja claro que os professores podem fornecer informações com base na experiência e na verificação da realidade quanto à probabilidade de esses objetivos educacionais serem bem-sucedidos. Essas políticas são geralmente introduzidas sem qualquer investigação justificada [...]⁶² (SHOHAMY, 2009, p. 55).

A visão de Shohamy (2009) reforça a ideia de que o texto do PL revela a importância do trabalho conjunto entre os políticos e a sociedade civil em prol da implementação de políticas linguísticas significativas. Quando a Comissão de professores de Espanhol e o deputado Anísio Maia falam sobre tirar o Espanhol das escolas sem consultar os mais afetados por essa política linguística, há o desvelamento de uma visão comum entre os envolvidos na criação do Projeto de Lei 1.509/2017 e em sua promulgação: essa iniciativa foi uma ação antidemocrática e contrária a uma política de educação plurilíngue.

⁶² No original: “[...] those who make the language education policy decisions are government agencies, ministries of education, politicians and often applied linguists. Yet, here again, teachers are not included in the conversation. This is so while it is clear that teachers can provide input based on experience and a reality check as to the likelihood for these educational goals to be successful. These policies are generally introduced without any substantiated research [...]” (SHOHAMY, 2009, p. 55).

Rodrigues (2020) aponta que, ao se pensar na criação de legislações ou para o estabelecimento de políticas públicas de oferta de línguas ou para a circulação, regulação da circulação das línguas no território, os sujeitos envolvidos na elaboração dessas políticas públicas deveriam ser os professores, as associações de professores, os alunos, as mães e os pais de alunos, as populações migrantes, os empresários, os proprietários de escolas de línguas, os diplomatas estrangeiros, ou seja, todos aqueles envolvidos ou interessados no assunto etc. Esse planejamento para a elaboração de legislação regulatória para as línguas inclui, por vezes, a estratégia de avanço acelerado e de resistência, simultaneamente.

Essa visão de acelerado avanço e resistência se reflete na rapidez com que o PL 1.509/2017 foi criado: seis meses após a aprovação da Lei Federal 13.415/2017 e três meses após o meu contato com o deputado Anísio Maia. Toda essa rapidez se deve ao fato de que a equipe do deputado, eu e a Comissão de professores de Espanhol queríamos dar visibilidade à luta pela manutenção da Língua Espanhola nas escolas estaduais da Paraíba com o apoio do legislativo, e, assim, impedir que o Governo do estado retirasse a disciplina das escolas enquanto o PL estivesse tramitando. Isso porque um ano antes, em 2016, quando ainda vigorava a extinta Lei Federal 11.161/2005, a Secretaria Estadual de Educação havia, praticamente, extinto a oferta desse idioma dos seus currículos, como já mencionado no capítulo 5.

Na justificativa do Projeto de Lei 1.509/2017 (ANEXO III), é possível observar dezesseis estratégias argumentativas que utilizei a fim de convencer o parlamento paraibano de que a aprovação desse dispositivo legal seria necessária para estudantes e professores da Rede estadual de educação da Paraíba, quais sejam:

Quadro 01: Estratégias argumentativas presentes no processo de criação do PL 1.509/2017

ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA	TRECHO DA JUSTIFICATIVA DO PL
1ª) A manutenção da empregabilidade dos profissionais de Língua Espanhola.	<p>“[...] a Lei Federal 11.161/2005, a qual assegurava a oferta obrigatória da língua espanhola no Ensino Médio e conseqüentemente, assegurava também a empregabilidade dos professores desta disciplina no país inteiro [...]” (2º parágrafo).</p> <p>“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</p>

	<p>da Paraíba para lecionarem a Língua Espanhola desde o ano de 2012 (4º parágrafo)”.</p> <p>“[...] profissionais qualificados simplesmente ficam à deriva, sem oportunidade de trabalho [...] (7º parágrafo)”.</p>
<p>2ª) O esvaziamento ou “extinção” dos cursos de licenciatura em Letras/Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Campina, criados, respectivamente, em 2006, 2007 e 2011.</p>	<p>“[...] extinção dos cursos de licenciatura [...] (6º parágrafo)” e “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. Os cursos de licenciatura plena em Letras/Espanhol na Paraíba estão ameaçados, caso o ensino da Língua Espanhola saia em definitivo da Rede Estadual (7º parágrafo)”.</p>
<p>3ª) A desvalorização dos recursos humanos.</p>	<p>“[...] 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 (6º parágrafo)”.</p>
<p>4ª) Os desencontros com outras políticas públicas e educacionais do estado, que fomentam, ainda que, indiretamente, a pluralidade linguística nas escolas da Paraíba.</p>	<p>“O GIRAMUNDO surge como uma iniciativa inovadora dentro da educação pública paraibana que, valoriza não somente a vivência de nossos educadores e educandos em países de diferentes culturas e costumes ao nosso, mas sobretudo destaca a importância da pluralidade linguística como prática social e educacional dentro da educação do nosso estado (9º parágrafo)”.</p>
<p>5ª) A Língua Espanhola como ferramenta de conhecimento da cultura e de prática linguística dos países hispanos que o programa Gira Mundo opera.</p>	<p>“Nesta última edição do programa, está sendo ofertado o intercâmbio para Espanha, como forma de fomentar a valorização da Língua Espanhola no nosso sistema educacional. Diante disso, é notório que a manutenção do ensino do Espanhol como Língua Estrangeira é de suma importância</p>

	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 (10º parágrafo)”.
6ª) As relações comerciais do estado com países hispanos, assim como a presença de turistas sul-americanos na Paraíba, especialmente argentinos.	“[...] não podemos esquecer as relações comerciais que a Paraíba cria com países hispano-americanos ao trazer um feito inédito: estabelecer voos diretos da Argentina a João Pessoa. Essa medida adotada pelo governador, fomenta um maior número de turistas hispânicos à Paraíba, estimulando a malha viária paraibana e mostra aos argentinos o quão rico é o nosso estado (11º parágrafo)”.
7ª) A manutenção das práticas do ensino do Espanhol nos Institutos Federais de Educação.	“[...] os Institutos Federais de Educação, os conhecidos IF’s, já declararam que manterão o ensino da língua espanhola em seu currículo [...] (12º parágrafo)”.
8ª) A discussão sobre a manutenção do Espanhol em Secretarias estaduais de educação e comissões de educação de outros parlamentos estaduais.	“[...] Secretarias Estaduais de Educação como Alagoas, Amapá, Espírito Santo, Mato Grosso, Pernambuco, Piauí, Roraima, Santa Catarina, Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul já estão agindo contra essa revogação, abrindo discussões em suas Comissões de Educação, de suas respectivas Assembleias Legislativas [...] (12º parágrafo)”.
9ª) Outras legislações que promulgaram a obrigatoriedade da oferta ou do ensino do Espanhol.	“No estado do Rio de Janeiro, a Lei 2447/95, aprovada pela Assembleia Legislativa daquele estado, torna obrigatória a inclusão do ensino da Língua Espanhola no currículo escola (13º parágrafo)”.
10ª) O posicionamento do sindicato das escolas particulares (uma voz de	“O sindicato das escolas particulares da Paraíba já se manifestou contra a exclusão das aulas de

<p>autoridade) e o consequente desequilíbrio na oferta da Língua Espanhola na escola pública e na escola privada.</p>	<p>espanhol no currículo do ensino médio de seu currículo educacional. Segundo levantamento feito pela comissão de professores, não há nenhuma intenção por parte dos donos e diretores dos educandários privados paraibanos de desprivilegiar os seus alunos de assistir aulas de espanhol [...] (14º parágrafo)”. “Indagamos sobre a desigualdade de conhecimentos que ocorrerá entre alunos da rede privada, que manterá o ensino da língua espanhola, e os da escola pública que não terão acesso a estes estudos [...] (5º parágrafo)”.</p>
<p>11ª) A escolha dos estudantes paraibanos pelo Espanhol na prova de língua estrangeira do ENEM</p>	<p>“[...] Em pesquisa realizada pelos professores de Língua Espanhola da rede Estadual de ensino, entre os dias 15 de junho a 11 de julho, 2103 alunos de todo o estado da Paraíba responderam a seguinte pergunta: No ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) qual idioma você escolheu/escolherá para realizar a prova de Língua Estrangeira? Como resultado 82,6% dos entrevistados afirmaram que optaram ou optariam pelo espanhol, enquanto que apenas 17,4% apontaram o idioma inglês como o escolhido (14º parágrafo)”.</p>
<p>12ª) O papel das línguas – Inglês e Espanhol – como ferramenta de acesso ao mundo e ao mercado de trabalho.</p>	<p>“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, dialogam por uma perspectiva plurilinguística e de mercado de trabalho (17º parágrafo)”.</p>
<p>13ª) A luta histórica pela implantação do Espanhol no Brasil, tendo sido coroada com a promulgação da lei pelo presidente Lula.</p>	<p>“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,</p>

	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 [...] (2º parágrafo)”.
14ª) O ensino do Espanhol nas escolas significando “A abertura das portas para o mundo”.	“[...] manutenção da oferta do ensino dessa língua em suas redes públicas de ensino, garantindo aos alunos a abertura de novas portas de conhecimento (12º parágrafo)”.
15ª) A presença de um discurso de identidade sul-americana.	“[...] ignorar a nossa própria construção cultural e social (16º parágrafo)”.
16ª) A defesa do ensino da Língua Espanhola e da Língua Inglesa como a inscrição de uma ideologia linguística que pretende difundir a pluralidade linguística nas escolas da educação básica.	“Defendemos e buscamos apoio para que se torne obrigatória a oferta tanto de Língua Inglesa quanto de Língua Espanhola em nível nacional e estadual [...] (16º parágrafo)”.

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando o primeiro argumento “A manutenção da empregabilidade dos profissionais de Língua Espanhola” por meio do uso das escolhas lexicais “empregabilidade” e “prejudica”, além da metáfora “ficam à deriva”, há a evidência de que os professores de Espanhol ficarão sem trabalho, prejudicados, sem rumo, sem destino, abandonados. Como o argumento da empregabilidade aparece três vezes no texto/discurso da justificativa do Projeto de Lei, esse se constitui como uma das principais motivações apontadas pelo proponente para a obrigatoriedade do ensino de Espanhol no estado da Paraíba.

Noto, também, que no texto do PL, especialmente no artigo 4º, “Os profissionais que poderão lecionar esta disciplina deverão ser formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação Espanhol-Português”, há a defesa da formação docente, em nível de educação superior, em Letras/Espanhol ou Letras/Espanhol-Português como requisito mínimo exigido para atuar nas escolas públicas da Paraíba, assim como uma preocupação com esse profissional licenciado que estava, naquele momento, incerto sobre o destino de sua profissão. Nesse excerto, evidencio quem é legitimado para dar aulas de espanhol, desvelando, assim, as motivações profissionais.

Essa ideia coaduna com o que a própria LDB (alterada em 2007), em seu artigo 62, defende no que concerne à atuação de professores na educação básica:

Art.62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Ademais, observo que o artigo 4º do PL 1.509/2017 e esse primeiro argumento remetem à categoria a qual represento. Rodrigues (2020) destaca que a presença do profissional formado em Letras/Espanhol – nas legislações estaduais, criadas pós Reforma do ensino médio – é uma vitória para a comunidade de professores de Língua Espanhola que conseguiu demonstrar que apenas os profissionais formados em Letras-Espanhol, no Brasil, estão qualificados para serem professores dessa disciplina.

O segundo argumento – “O esvaziamento ou “extinção” dos cursos de licenciatura em Letras/Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Campina Grande [...]” – e o terceiro – “A desvalorização dos cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação realizados por profissionais da área de Língua Espanhola [...]” – coadunam com o primeiro. Quando o profissional licenciado em Letras/Espanhol é trazido em evidência na justificativa de um PL, conseqüentemente, as universidades que ofertam cursos de extensão, graduação e pós-graduação nessa área do conhecimento são trazidas como instituições indispensáveis para a formação dos professores que atuam nas escolas de educação básica. Sem a necessidade desses, não há o porquê desses cursos continuarem a funcionar.

Essa estratégia argumentativa busca evidenciar que a criação dos cursos de licenciatura em Letras/Espanhol das universidades paraibanas, segundo o portal do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) da UFPB,

[...] visava também atender a Lei nº 11.161 de agosto de 2005 que colocava o espanhol como oferta obrigatória nas escolas de ensino médio. A licenciatura em Letras/Espanhol seria, portanto, responsável pela formação de profissionais que pudessem atuar como professores de espanhol nas escolas de ensino fundamental e médio da nossa região [...] (CCHLA- *ONLINE*).

Há, no texto do PL, a tentativa de corrigir uma distorção na contratação de profissionais de Língua Espanhola que atuam na Rede estadual, visto que professores que não possuíam a

licenciatura plena em Letras/Espanhol lecionavam essa disciplina nas escolas estaduais, indo contra ao que a LDB defende acerca do professor graduado. Paulino (2019) afirma que

[...] os elaboradores da lei preocuparam-se em delimitar quem, de fato, estaria permitido em exercer a docência na Rede Estadual como professor de Língua Espanhola. Já que, desde 2012, um número considerável de professores de Espanhol não possuía formação em Letras/Espanhol ou em Letras/Português-Espanhol, a dupla habilitação em Língua Vernácula e Estrangeira (PAULINO, 2019, p. 196).

Paulino (2019) aponta que mencionar no texto da lei os profissionais licenciados em Letras/Espanhol ou Letras/Espanhol-Português foi importante para corrigir “[...] erros cometidos pela Administração Estadual nos três últimos concursos públicos que realizou durante os onze anos em que a Lei Federal 11.161/2005 esteve vigente, o de 2008, 2011 e 2012”. Ademais, diretamente, fortalece as licenciaturas em Língua Espanhola das universidades públicas paraibanas, assim como a pesquisa e a extensão.

Almeida (2019) descreve que a exigência da formação mínima em Letras/Espanhol no Projeto de Lei 1.509/2017, que posteriormente se converteria na Lei Estadual 11.191/2018, foi uma garantia futura da oferta de vagas em concursos públicos para profissionais de Língua Espanhola na Rede estadual de educação, além de um incentivo para a continuidade do funcionamento dos “[...] cursos superiores das Universidades (UFPB, UFCG e UEPB), que formam professores em Língua Espanhola [...]” (ALMEIDA, 2019, p. 21).

O quarto e quinto argumentos – “Os desencontros com outras políticas públicas e educacionais do estado, que fomentam, ainda que indiretamente, a pluralidade linguística nas escolas da Paraíba, como o Gira Mundo” e “A Língua Espanhola como ferramenta de conhecimento e de prática linguística e cultural aos países hispanos que o programa Gira Mundo opera”, respectivamente, reforçam o papel que esse programa de intercâmbio possui dentro da Rede estadual ao levar, para o espaço escolar, discussões a respeito do ensino de línguas estrangeiras e da cultura de países estrangeiros, especialmente os hispano-americanos.

Acerca do papel das escolas para a difusão de práticas linguísticas, D. Johnson (2013) afirma que

[...] Dado o poderoso papel que as escolas têm na socialização dos alunos para que entendam quais identidades sociais existem na sociedade, quais são os atributos associados a essas identidades e quais atividades essas identidades podem e devem

participar, as escolas podem ser consideradas um terreno rico para a mudança social [...]”⁶³ (JOHNSON, 2013, p. 197).

Um contraponto importante a ser destacado, é o fato de que, se por um lado, existe uma política como o Giramundo que busca fomentar a valorização do Espanhol nas escolas da Paraíba; por outro, há uma política nacional que desvaloriza essa língua: a Lei Federal 13.415/2017.

O início da política de estabelecer relações econômicas entre Paraíba e países hispanofalantes estende-se às questões educacionais e linguísticas com o Programa de Intercâmbio Escolar Gira Mundo, promovido pela Secretaria de Estado da Paraíba, destinado a estudantes do ensino médio da Rede estadual de educação. Até 2020, o Gira Mundo ofereceu mais de 125 bolsas de intercâmbio para os seguintes países da América do Sul: Argentina e Colômbia, além da Espanha. Ainda sobre o Gira Mundo, afirmo que entre as finalidades do programa está a promoção do contato cultural e social dos alunos paraibanos com os estrangeiros. Um dos motivos da inserção de um país de Língua Espanhola no programa do Gira Mundo foi o acordo bilateral entre o governo da Paraíba e a Espanha, que visava a estreitar as relações econômicas entre os dois.

Percebo que, além dessa política pública educacional não ter em sua constituição a promoção do ensino do Espanhol como um de seus objetivos – de acordo com os textos da Medida Provisória Estadual N° 240, de 10 de dezembro de 2015, da Lei Estadual N° 10.613, de 18 de dezembro de 2015 e do Decreto Estadual N° 36.539, de 29 de dezembro de 2015 –, o programa Gira Mundo visa a atender aos interesses do Governo do estado da Paraíba com os países que firmaram acordos econômicos e comerciais com o estado. No mundo hispanofalante, inicialmente, isso aconteceu com a Espanha e, depois, com a Argentina. Até 2020, foram ofertadas 125 bolsas de estudo para a Espanha e 125 para a América Latina (Argentina e Colômbia).

O Gira Mundo tornou-se importante dispositivo de política linguística para convencer os deputados estaduais da aprovação do Projeto de Lei 1.509/2017 e, assim, instituir o Espanhol como disciplina obrigatória nas escolas. No entanto, a maior conquista desse programa é promover a pluralidade linguística e cultural nas escolas públicas, por meio do convencimento

⁶³ No original: “[...] Given the powerful role that schools have in socializing students into understanding what social identities exist in society, what the attributes associated with these identities are, and what activities these identities can and should participate in, schools can be considered a rich ground for social change [...]” (JOHNSON, 2013, p. 197).

dos discentes (os principais destinatários dessa política linguística) da importância da Língua Espanhola nos currículos educacionais.

No sexto argumento “As relações comerciais do estado com países hispanos, assim como a presença de turistas sul-americanos na Paraíba”, percebo uma associação entre a defesa do ensino do Espanhol e os meios de angariar recursos econômicos para a Paraíba através do setor de hospitalidade que engloba, por exemplo, hotéis, bares, restaurantes, táxis. Essa visão da língua pode ser associada, de acordo com a perspectiva de Del Valle (2007), como rentável, lucrativa, podendo ser de grande valia para quem se propõe a outorgar o seu ensino, como para quem quer aprendê-la.

Embora o sexto argumento mencione a América do Sul como grande parceira turística da Paraíba, especialmente os argentinos, a justificativa do PL indica a forte presença da Espanha durante o momento de criação dessa política linguística, como quando descreve que, na edição 2017 do Programa Gira Mundo, foram ofertadas vagas de intercâmbio para a Espanha “como forma de fomentar a valorização da Língua Espanhola no nosso sistema educacional”. É bem verdade que utilizar a questão da relação da Espanha com o programa Gira Mundo, naquele momento, foi importante para evidenciar a importância que a Língua Espanhola passava a ter nesse na Rede estadual. No entanto, a escolha desse país, por parte do Governo da Paraíba, para “inaugurar” a entrada de países hispano-falantes entre as nações que o programa opera, revela o impacto e a influência que esse Estado europeu possui no imaginário coletivo quando o assunto é aprender Espanhol ou viver num país hispânico.

Del Valle e Villa (2002) apontam que

A presença da Espanha no Brasil, protegida pela imagem da comunidade ibero-americana, chega até a ser apresentada como uma intervenção altruísta [...] a construção de uma comunidade transatlântica que justifique e naturalize a presença estrangeira, e a apresentação das operações de promoção cultural e empresarial da Espanha dentro dela como uma cooperação altruísta [...] O tom triunfalista na cobertura da promoção do espanhol no Brasil, o espetáculo da língua e o interesse no aprimoramento da imagem das agências espanholas são constantes no discurso e nas ações dos promotores do relacionamento cultural e econômico entre a Espanha e o Brasil (DEL VALLE; VILLA, 2002, p. 51-53).

Além disso, trazer as relações comerciais entre Paraíba e Argentina, impulsionadas pelo estabelecimento de voos entre João Pessoa e Buenos Aires, fomentando um maior número de turistas hispano-americanos (principalmente argentinos), como mais uma motivação econômica e comercial para a aprovação do Projeto de Lei 1.509/2017, corrobora com a ideia de que a Paraíba se preocupa em estabelecer contato econômico e turístico com a América do Sul, assim

como objetiva colocar João Pessoa/Paraíba com um espaço de turismo para os argentinos, a exemplo das praias catarinenses. Oliveira (2019) afirma que

[...] o turismo na Paraíba vem crescendo de forma acelerada nos últimos anos. Segundo dados da PBTur, em 2016 foram vendidos 41 pacotes de viagens para a Argentina, e no ano seguinte esse número cresceu 1.200%. Em 2018, segundo a PBTur, o número de turistas estrangeiros cresceu 46% em relação ao ano anterior, com os argentinos liderando esta lista com mais de 4.200 pessoas [...] ⁶⁴ (OLIVEIRA, 2019, p. 9).

O proponente ao lançar mão da importância da língua como estratégia argumentativa, a fim de fortalecer iniciativas políticas e econômicas, coaduna com a visão de Ricento e Hornberger (2007) que apontam que “[...] A maioria dos estados (a maior parte do tempo) tende a se envolver em questões de linguagem quando estão interligadas com questões políticas [...]” ⁶⁵ (RICENTO; HORNBERGER, 2007, p. 414). Usar políticas linguísticas a fim de se alcançar interesses político-econômicos faz parte também de uma agenda oculta, como bem indica Shohamy (2006).

Assim, a justificativa do PL traz indicativos de como seria benéfico regulamentar o ensino do Espanhol, a partir de um dispositivo jurídico, não só para os professores e estudantes, mas também, para a Paraíba, em termos econômicos e comerciais. Embora, no argumento, haja a presença da aproximação econômica entre Paraíba e Argentina ao trazer uma tentativa de integração desse estado com um país sul-americano, observo que na justificativa da lei há um silenciamento: não se detém sobre questões de Integração Regional, principalmente no que diz respeito ao Mercosul.

O sétimo argumento “A manutenção das práticas do ensino do Espanhol nos Institutos Federais de Educação” aponta um desequilíbrio de oportunidades entre os estudantes da Rede estadual da Paraíba e os dos Institutos Federais, que terão acesso às aulas de Língua Espanhola em seu currículo escolar.

O oitavo argumento versa sobre “A discussão sobre a manutenção do Espanhol em Secretarias estaduais de educação e comissões de educação dos parlamentos estaduais”. A presença dessa estratégia argumentativa reafirma a importância de mostrar que existem

⁶⁴ No original: “[...] el turismo en Paraíba viene creciendo en un ritmo acelerado en los últimos años. Según datos de la PBTur, en 2016 fueron vendidos 41 paquetes de viajes para Argentina, y ya en el siguiente año ese número creció un 1200%. “En 2018, según la PBTur, el número de turistas extranjeros creció [un] 46% en relación al año anterior con los Argentinos liderando esta lista con más de 4.200 personas” (OLIVEIRA, 2019, p. 9).

⁶⁵ No original: “[...] Most states (most of the time) tend to become involved in language matters when they are intertwined with political issues [...]” (RICENTO; HORNBERGER, 2007, p. 414).

mobilizações que servem como um exemplo para que também se faça movimento semelhante na Paraíba, assim como aconteceu com o “Fica Espanhol”, do Rio Grande do Sul.

O nono argumento “Outras legislações que promulgaram a obrigatoriedade da oferta ou do ensino do Espanhol” aponta para o fato de que o parlamento da Paraíba não estaria realizando nada ilegal e nada novo pela ótica jurídica, tendo em vista que já existia uma lei de âmbito estadual no Brasil que criava a política linguística de oficializar o ensino do Espanhol em um sistema educacional.

A décima estratégia argumentativa “O posicionamento do sindicato das escolas particulares (uma voz de autoridade) e o consequente desequilíbrio na oferta da Língua Espanhola na escola pública e na escola privada” trazem à tona a seguinte afirmação: a exclusão da Língua Espanhola nas instituições de ensino públicas paraibanas geraria uma desvantagem para os alunos das escolas públicas. Sobre o posicionamento do sindicato das escolas particulares (uma voz de autoridade), fica evidente o prejuízo que os estudantes das escolas públicas terão se a Língua Espanhola for retirada do currículo. Isso mostra o quanto diferentes agentes estavam envolvidos no processo de criação do PL.

De acordo com o PL 1.509/2017, manter o Espanhol nas escolas públicas paraibanas ofereceria ao estudante a oportunidade de, talvez, ter acesso a uma universidade, o que daria mais oportunidades de emprego. Essa ideologia linguística que vê o Espanhol como uma língua de ascensão laboral e social coaduna com a visão de Del Valle (2007), ao apontar que ela é vista, comumente, como de grande valia e rentável para quem quer estudá-la, intrinsecamente conectada com o décimo terceiro argumento identificado nesse PL: “As relações internacionais e o papel do Espanhol como ferramenta de acesso ao mundo e ao mercado de trabalho”.

É evidente que o sétimo, oitavo, nono e décimo argumentos se ancoram no preceito que a Constituição Federal de 1988 aponta, no artigo 5º, quando se refere ao princípio da isonomia. Essa norma jurídica que fundamenta o Estado Democrático de Direito estabelece o tratamento igualitário entre todas as pessoas que ocupam esse território. Esse princípio descreve que todos devem ter acesso aos mesmos direitos e às mesmas oportunidades. O princípio da isonomia não é uma disposição jurídica que se realiza organicamente na sociedade: o Estado deve assegurá-lo em todas as instâncias, incluindo a educação. No caso do Espanhol não é diferente. Se o acesso à educação deve ser igualitário a todos, qual o porquê dessa disciplina estar presente em determinadas escolas e em outras não? Como exposto no PL, ele busca, de certo modo, reparar essa desigualdade no que concerne ao acesso ao estudo da Língua Espanhola entre os estudantes das escolas públicas, equiparando-os, em termos de oferta, com os estudantes das escolas privadas, dos Institutos Federais e de outros sistemas de ensino.

No décimo primeiro argumento “A escolha dos estudantes paraibanos pelo Espanhol na prova de língua estrangeira do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)”, podemos identificar a voz da pesquisa, que proporciona o conhecimento das escolhas linguísticas dos estudantes: no caso, a opção pelo Espanhol nas provas de língua estrangeira do ENEM por parte de uma grande maioria de estudantes do ensino médio da rede pública paraibana.

No mesmo documento, também apresentado no *e-mail*, há a descrição de um levantamento – embora careça de fontes – realizado, em 2014, pelo Instituto Nacional de Pesquisa e Estatística Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), no qual 70% dos estudantes da região Nordeste que realizaram o ENEM para ingressar em uma universidade pública, naquele ano, escolheram o Espanhol como exame de língua estrangeira. Apesar de não haver registro da sua fonte no texto do documento, o uso do argumento do ENEM fortalece a defesa da justificativa do PL no nível de ensino em que o estado é responsável por atuar na educação básica, cujo público-alvo realizará o referido exame.

Junger (2005) aponta que é compreensível o motivo de o estudante optar pelo Espanhol ao invés do Inglês em um exame de língua estrangeira: ele percebe a semelhança entre a Língua Espanhola e a Língua Portuguesa, sua língua materna. Além disso, os

[...] pontos de contato (léxico e estruturas morfossintáticas) entre o espanhol e português favorecem também uma aproximação mais imediata ao idioma estrangeiro por parte de nossos alunos, permitindo desde muito cedo o acesso a textos retirados de documentos de uso cotidiano de hispano-falantes, com certo grau de complexidade. Isso pode gerar com frequência uma motivação extra para os aprendizes, que conseguem “fazer coisas” com a língua aprendida ainda em estágios iniciais da aprendizagem (JUNGER, 2005, p. 44).

Percebo, no uso desse argumento, a presença de uma ideologia linguística compartilhada pelo imaginário coletivo: o Espanhol e o Português são parecidos. Isso, talvez, motive o interesse do aluno do ensino médio, do Nordeste e da Paraíba, pela Língua Espanhola nas provas do ENEM, motivação essa que levou o ensino desse idioma a ainda permanecer nas escolas privadas paraibanas.

A questão do ENEM também desvela um mecanismo de política linguística: o papel dos testes (SHOHAMY, 2006). Manter o Espanhol nas escolas de ensino médio da Paraíba é importante porque é um dos idiomas ofertados nessa prova que serve de ingresso às universidades públicas. Essa visão delimita o papel dessa língua nas escolas a esse exame e nega outras práticas e ações que poderiam embasar a fundamentação e a defesa de, realmente, essa língua estar presente nas escolas públicas paraibanas, para mais além do próprio ENEM.

Na décima segunda estratégia argumentativa “O papel das línguas – Inglês e Espanhol – como ferramenta de acesso ao mundo e ao mercado de trabalho”, há o desvelamento de uma ideologia linguística que vê a difusão do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras como estratégia de extrema importância para qualquer indivíduo se sobressair economicamente e financeiramente. Tal ideia coaduna com a visão de Bein (2005), ao apontar que

[...] às línguas são atribuídas certas qualidades essenciais que são, na realidade, um reflexo das funções que desempenham em determinadas relações sociais de produção. Como qualquer outro, ao fetiche linguístico são atribuídas qualidades mágicas: está nele depositado a virtude de conseguir um emprego, ou de reunir uma comunidade, ou de fazer perdurar uma religião. E os discursos que informam esses fetiches tendem a ser apresentados como discursos únicos que impedem em boa medida o surgimento de outras opções: no campo das línguas, por exemplo, dificultam - como mostra a propaganda da língua - a penetração de ideias alternativas [...]⁶⁶ (BEIN, 2005, p. 3).

Indo ao encontro dessa ideia, Lagares (2013) afirma que o ensino da Língua Inglesa foi sempre promovido nos currículos educacionais devido a “questões sobretudo comerciais e socioeconômicas, relacionadas com sua hegemonia como língua do capitalismo mundial” (LAGARES, 2013, p. 186) assim como a presença do Espanhol que, embora não tenha o mesmo impacto global que o Inglês, a economia e o comércio do Brasil com os países hispânicos foram motivações que se apresentaram, ao longo de décadas, para a inserção dessa disciplina nos currículos educacionais, como apresenta na justificativa do Projeto de Lei Estadual 1.509/2017.

A décima terceira estratégia argumentativa “A luta histórica pela implantação do Espanhol no Brasil, tendo sido coroada com a promulgação da lei pelo presidente Lula” aponta que a inserção da Língua Espanhola nos currículos educacionais do país foi uma luta de anos que se consolidou a partir da promulgação da extinta Lei 11.161/2005. Segundo Carvalho e Costa Júnior (2020),

Entre movimentos políticos de inclusão e exclusão, a história do espanhol nas instituições brasileiras remonta a mais de 100 anos de existência [...]. Nestes 100 anos da língua castelhana na educação nacional, podemos notar uma série de mudanças curriculares, de aprovação e revogação de leis sobre a presença de diferentes línguas estrangeiras no currículo brasileiro [...] a presença ou a ausência dos idiomas no sistema educacional brasileiro (e nos documentos prescritivos) não é uma escolha exclusivamente pedagógica, mas também política [...]. Foi assim que, entre outras ações históricas de lutas e resistência, em 05 de agosto de 2005, sancionou-se a Lei nº 11.161/2005 que formalizava o ensino da língua espanhola no currículo nacional e,

⁶⁶ No original: “[...] a las lenguas se les atribuyen ciertas cualidades esenciales que son, en realidad, un reflejo de las funciones que desempeñan en ciertas relaciones sociales de producción. Como a cualquier otro, al fetiche lingüístico se le atribuyen cualidades mágicas: se deposita en él la virtud de conseguir empleo, o la de reunir una comunidad, o la de hacer perdurar una religión. Y los discursos que informan estos fetiches suelen presentarse como discursos únicos que impiden en buena medida la emergencia de otras opciones: en el terreno de las lenguas, por ejemplo, dificultan –como lo muestra la propaganda de lenguas–la penetración de ideas alternativas [...]” (BEIN, 2005, p. 3).

por consequência, iniciava um grande processo de difusão e democratização desse idioma neolatino em todo o país (CARVALHO; COSTA JÚNIOR, 2020, p. 173-174).

Analisando esse argumento, infiro que a revogação da Lei 11.161/2005 para o proponente da Lei foi uma iniciativa que desconsiderou um século de luta em prol da oficialização do ensino do Espanhol nas escolas de educação básica brasileira. Além disso, a menção ao presidente Lula tem, também, a intenção de “relembrar” o deputado de que a defesa do Espanhol é uma questão de alinhamento partidário.

Rodrigues (2020) aponta que há uma mudança fundamental nos argumentos que embasaram as justificativas das leis estaduais do Espanhol, após a Reforma do ensino médio. Os efeitos desse silêncio da lei de 2005, em relação aos professores, por exemplo, bem como as reações e as reflexões que se fizeram sobre esse silêncio são agora contestados, desde 2017, com projetos de leis aprovados a partir da participação de profissionais de Língua Espanhola. Isso implica um deslocamento fundamental desses agentes, indicando um reflexo de uma concepção coletiva da importância do professor graduado para transformar a sua realidade e de quem ele é. Ou seja, são vitórias que a comunidade de professores de Língua Espanhola acumulou nesses anos de reflexão e luta em torno da implementação dessa disciplina nos currículos brasileiros.

O décimo quarto argumento “Retirar o ensino do Espanhol das escolas significa ‘fechar as portas para o mundo’ para o estudante” aponta uma metáfora, a qual indica que o Espanhol permite aos estudantes “ver o mundo”. Ou seja, aprender essa língua permite ao aluno conhecer outra realidade, outras práticas culturais e sociais, como a possibilidade de estabelecer-se economicamente, posto que o Espanhol – assim como o Inglês – é visto como uma língua franca no mundo globalizado e, de acordo com Del Valle (2007), esse idioma é encarado, também, como de grande importância material e econômica para quem se propõe a estudá-lo. Essa estratégia revela uma ideologia linguística sobre o Espanhol, a saber: essa língua funciona como uma “chave” que abre diferentes possibilidades para os estudantes.

A décima quinta estratégia argumentativa “A presença de um discurso de identidade sul-americana” se alinha a uma ideia de identidade regional, como discute Arnoux (2008) ao apontar que

[...] se atendermos à dimensão cultural e também cívica da integração sulamericana o conhecimento das línguas da região é fundamental: por um lado, é um dos modos de acessar à compreensão dos povos que os compõem e se conectar com eles e, por outro

lado, abre a possibilidade de os cidadãos participem plenamente nas diferentes instâncias políticas regionais⁶⁷ (ARNOUX, 2008, p. 14).

No caso da Lei Estadual 11.191/2018, urge o questionamento de se reinserir a obrigatoriedade da Língua Espanhola, como elemento de construção identitária da população paraibana e brasileira compartilhada com os povos hispano-americanos. Segundo Barom (2018),

[...] as legislações que regulamentam essas propostas de integração vêm inserindo como pautas emergenciais a construção-formação-valorização-reconhecimento da identidade latino-americana para os cidadãos da região, o que pode vir a implicar diretamente em consequências para as reflexões didáticas, especialmente, reflexões sobre o currículo escolar (BAROM, 2018, p. 575-576).

Mais ao fim, identificamos, no PL, a décima sexta estratégia argumentativa “A defesa do ensino da Língua Espanhola e da Língua Inglesa como a inscrição de uma ideologia linguística que pretende difundir a pluralidade linguística nas escolas da educação básica”, reflexo de uma política a favor da educação plurilíngue. Paulino (2019) descreve que

Quando a Lei Estadual 11.191/2018 traz a oferta do Espanhol ao lado do Inglês, fica evidente a intenção do legislador em colocar ambas as línguas em “pé de igualdade” e atender o que a LDB determina em relação a oferta de outras línguas estrangeiras: o caráter optativo (PAULINO, 2019, p. 113).

No texto-discurso da justificativa do PL 1.509/2017, a oferta do Inglês não impediria a oferta do Espanhol, visto que a Lei Federal 13.415/2017 aponta, em seu artigo 35-A, § 4, 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 (BRASIL, 2018).

⁶⁷ No original: “[...] si atendemos a la dimensión cultural como a la cívica de la integración sudamericana el conocimiento de las lenguas de la región resulta fundamental: por un lado, es uno de los modos de acceder a la comprensión de los pueblos que la conformas y de vincularse con ellos y, por el otro, abre la posibilidad de que los ciudadanos participen plenamente en distintas instancias políticas regionales” (ARNOUX, 2008, p. 14).

Lançar mão do texto da LDB para fundamentar a justificativa e o texto final do PL 1.509/2017, além de trazer base jurídica e maior certeza de que esse tramitará, sem empecilhos, em todas as esferas da Assembleia Legislativa da Paraíba – Comissão de Constituição e Justiça (CCJ), Comissão de Educação e Plenária Legislativa –, também ajuda a dar maior crédito à criação dessa política linguística. Nesse sentido, D. Johnson (2013) aponta que

[...] uma política linguística desenvolvida em nível local pode interagir de maneiras esperadas e inesperadas com políticas linguísticas de nível meso e macro e será importante ter conhecimento sobre a natureza dessa interação. Por exemplo, a linguagem dentro da política pode ser emprestada a outras políticas linguísticas de nível meso e macro; essas conexões intertextuais intencionais ajudam a apoiar a credibilidade da política para formuladores de políticas de nível superior [...]⁶⁸ (JOHNSON, 2013, p. 208).

Quando a LDB restringe a presença da pluralidade linguística nos currículos educacionais e aponta o Inglês como a única língua estrangeira a ser obrigatoriamente ensinada em território nacional, por meio da Reforma do ensino médio, ela impõe “[...] uma condição que poderia trazer prejuízos para os estados brasileiros da fronteira. Já que a Reforma prima pela formação do aluno frente às exigências da globalização atual, não parece positivo o fato de estipular-se o ensino de apenas uma LEM”⁶⁹ (LEAL; PEREIRA, 2017, p. 198), pois desvaloriza as relações econômicas e comerciais entre o Brasil e o mundo hispânico.

Cabe salientar que, embora a nova LDB não traga a pluralidade linguística expressamente, ao limitar a oferta das línguas estrangeiras modernas ao Inglês, a extinta Lei 11.161/2005 e a LDB de 1996 não comungaram da mesma ideologia linguística. O Espanhol, assim como outras línguas estrangeiras, não ocupou o devido espaço na escola de educação básica. Isso evidencia uma problemática que vai além de qualquer dispositivo jurídico: trata-se de imaginário social e de ideologia(s) linguística(s) que permeia(m) a sociedade.

Rodrigues (2020) aponta que, apesar de a Lei 13.415/2017 revogar a Lei do Espanhol de 2005, não há como retroceder, pois, uma lei não apaga a lei anterior. Os processos de memória não permitem esse apagamento instantâneo. Dependendo dos gestos de resistência que se organizam e se estabelecem em torno do que determina a Lei 13.415/2017, ela, talvez, possa não se concretizar na íntegra. Além disso, pode até haver algum tipo de determinação que impossibilite sua execução, conforme o planejado originalmente, assim como pode retomar algo que já existia. Ou seja, a nova legislação não apaga completamente a presença do Espanhol

⁶⁸ No original: “[...] a language policy developed at the local level may interact in expected and unexpected ways with meso and macro-level language policies and it will be important to be knowledgeable about the nature of this interaction. For example, the language within the policy might be borrowed from other meso- and macro-level language policies; these intentional intertextual connections help support the credibility of the policy to upper-level policymakers [...]” (JOHNSON, 2013, p. 208).

⁶⁹ Os autores referem-se à Língua Estrangeira Moderna.

no Brasil, há a presença de deslocamentos que favoreceram a criação de novos dispositivos jurídicos e que viabilizaram as suas aprovações em todo o Brasil, seja através das leis municipais, seja através das leis estaduais. E no caso do PL 1.509/2017 não foi diferente, todas as estratégias argumentativas aqui mencionadas favoreceram a criação da política linguística que retoma a oferta obrigatória do ensino de Língua Espanhola na Paraíba, materializada na Lei Estadual 11.191/2018

Essa retomada do espanhol no Brasil, apontada pela pesquisadora, é possível graças às legislações municipais e estaduais. Quando o PL 1.509/2017 da Paraíba faz referência à Lei Federal 13.415/2017 em seu artigo primeiro, o autor de seu texto deixa evidente que o que a lei exige – a oferta do Inglês na escola – será respeitado. Entretanto, há uma política linguística própria da Paraíba (defendida por uma classe de professores) que busca complementar esse dispositivo legal com a obrigatoriedade da presença de uma segunda língua estrangeira nas escolas, constituindo-se um exemplo de resistência linguística. Os professores, quando são trazidos para um processo de criação de uma política linguística, “[...] são tratados como agentes valiosos cujas opiniões profissionais são respeitadas e contadas; entende-se então que suas opiniões profissionais são cruciais para a elaboração de políticas sensatas e realistas”⁷⁰ (SHOHAMY, 2009, p. 46).

Outrossim, ressalto que o Projeto de Lei 1.509/2017 (ANEXO II) sofreu modificações ao chegar à CCJ (ANEXO X). As motivações que levaram à alteração do texto final do PL 1.509/2017 serão investigadas no próximo capítulo, quando iremos analisar, também, as ideologias linguísticas presentes nos textos-discursos de três deputados – a presidenta da CCJ, Estela Bezerra, do PSB; o deputado proponente do PL, Anísio Maia, do PT; e uma deputada de oposição, Camila Toscano, do PSDB – que compunham a CCJ, durante a sessão que o aprovou na Assembleia Legislativa da Paraíba, em 30 de maio de 2018.

⁷⁰ No original: “[...] are treated as valuable agents whose professional views are respected and counted; it is then understood that their professional views are crucial for the design of sensible and realistic policies” (SHOHAMY, 2009, p. 46).

7 A VOZ DOS LEGISLADORES: MOTIVAÇÕES, ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

Neste capítulo, investigaremos as motivações, estratégias argumentativas e ideologias linguísticas presentes nos discursos dos seguintes deputados estaduais: Anísio Maia, do PT, e proponente do PL 1.509/2017; Camila Toscano, do PSDB, opositora à base do governo estadual e ao espectro político e ideológico que o deputado Anísio representa; e Estela Bezerra, do PSB, presidenta da Comissão da Constituição e Justiça (CCJ) da Assembleia Legislativa da Paraíba (ALPB) e inserida no mesmo campo ideológico do proponente dessa política linguística.

Esses legisladores, então membros da CCJ, reuniram-se e externalizaram seus argumentos para a aprovação do Projeto de Lei 1.509/2017 em audiência pública, realizada em 30 de maio de 2018, para que assim pudessem dar continuidade ao seu trâmite judicial na casa legislativa paraibana e, posteriormente, fosse para a votação geral na plenária da Assembleia Legislativa da Paraíba (ALPB).

Segundo o artigo 58 da Constituição Federal de 1998,

§ 2o Às comissões, em razão da matéria de sua competência, cabe:

- I—discutir e votar projeto de lei que dispensar, na forma do regimento, a competência do Plenário, salvo se houver recurso de um décimo dos membros da Casa;
- II—realizar audiências públicas com entidades da sociedade civil;
- III—convocar Ministros de Estado para prestar informações sobre assuntos inerentes a suas atribuições;
- IV—receber petições, reclamações, representações ou queixas de qualquer pessoa contra atos ou omissões das autoridades ou entidades públicas;
- V—solicitar depoimento de qualquer autoridade ou cidadão;
- VI—apreciar programas de obras, planos nacionais, regionais e setoriais de desenvolvimento e sobre eles emitir parecer (BRASIL, 1988).

Considerando que os estados da federação e os municípios devem seguir o texto da Carta Magna em suas constituições e leis orgânicas, aponto que a CCJ da Assembleia Legislativa da Paraíba, considerada como comissão permanente, é de extrema relevância para inserir pautas advindas da população no processo legislativo. Ademais, cabe a ela discutir e debater com a sociedade civil a votação de projetos leis antes de ir ao Plenário. No caso do PL 1.509/2017, a Comissão de Constituição da ALPB promoveu uma discussão pública com a categoria de professores de Língua Espanhola e sócios da APEEPB.

7.1 Oposição

A deputada Estadual Camila Toscano (PSDB), relatora do Projeto de Lei na CCJ e deputada de oposição ao executivo estadual e ao espectro político o qual o deputado Anísio Maia representa, não se opôs ao PL (ANEXO V). Em seu discurso, noto a presença de duas estratégias argumentativas que retratam a sua posição ante o PL 1.509/2017, quais sejam:

Quadro 02: Estratégias argumentativas da deputada Camila Toscano, presentes no processo de criação do PL 1.509/2017

ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA	TRECHO DO DISCURSO DA DEPUTADA CAMILA TOSCANO
1) Regular de direito o que já existe de fato em relação ao ensino do Espanhol;	“[...] mas na verdade ele já existe só que ele não está regulamentado e o que busca o deputado Anísio é justamente, é o reconhecimento e a regulamentação daquilo que já existe [...]”
2) Valorização da profissão.	“[...] nós temos que dar aquilo de direito a quem pede a regulamentar a profissão [...]”

Fonte: Dados da pesquisa.

Em ambas as estratégias argumentativas constato, no discurso de Camila Toscano, a defesa da importância da regulamentação da profissão de professor de Língua Espanhola na Rede estadual de educação, classe que foi marginalizada por muitos anos pelo Governo do Estado e que, na época, buscava a preservação de sua profissão de forma legal e oficial no serviço público.

Paulino (2019) aponta que corrigir os erros cometidos pela Administração estadual e, assim, assegurar na esfera jurídica não só a institucionalização da carreira desse profissional no serviço público paraibano, como, também, oficializar a oferta obrigatória do Espanhol na escola pública da Paraíba era o que o PL 1.509/2017 também buscava assegurar por meio da sua promulgação.

7.2 Situação

No momento da arguição da representante da base governista, liderada pela deputada Estadual Estela Bezerra, então presidenta da CCJ da Paraíba, a parlamentar justificou as mudanças no PL original. Entre elas, a parlamentar destacou a supressão do termo “obrigatoriamente” do artigo 1º, que apontava que “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” (PARAÍBA, 2018) (ANEXO V).

Percebo, no discurso de Estela Bezerra, nove estratégias argumentativas que embasaram o seu voto favorável à aprovação do PL 1.509/2017. Elas estão expostas a seguir:

Quadro 03: Estratégias argumentativas da deputada Estela Bezerra, presentes no processo de criação do PL 1.509/2017

ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA	TRECHO DO DISCURSO DA DEPUTADA ESTELA BEZERRA
1º) A adequação do texto do PL 1.509/2017 ao texto da Lei Federal 13.415/2017.	“[...] A adequação se faz, no sentido do que o governo federal já implementou, que é permitido que a língua espanhola seja facultativa, seja ofertada facultativa [...]”.
2º) A presença do Gira Mundo como uma política pública de estado que legitima a oficialização da oferta do ensino da Língua Espanhola nas escolas públicas de ensino médio.	“[...] Na verdade, nós referendamos aqui, de certa forma, o que próprio Gira Mundo também está estimulando [...]”.
3º) A oferta do ensino da Língua Espanhola não desapareceu da legislação nacional.	“[...] a legislação federal também está estimulando [...]”.
4º) O Inglês sempre foi a língua a ser ensinada obrigatoriamente nas escolas paraibanas	“[...] Aqui continua sendo o inglês a oferta obrigatória [...]”.
5º) A não-rejeição da cultura hispano-americana.	“[...] o Brasil sempre esteve de costas ao continente que majoritariamente se fala espanhol [...]”.
6º) A defesa de um discurso de identidade sul-americana que pretende difundir o bilinguismo (Espanhol/Português) como elemento de integração regional.	“[...] se nós tivéssemos uma cultura de unidade, de desenvolvimento regional, teríamos pelo menos uma formação bilingue, português/espanhol como línguas obrigatórias [...]”.

7º) A desvalorização dos recursos humanos.	“[...] porque se você só garante 1 hora/aula por semana, você vai ter um professor de espanhol tendo 40 turmas para poder fazer uma carga horária de 20 horas por semana [...]”.
8º) A Reforma do ensino médio é comparada a um movimento reacionário, fascista, que se estende por escala global.	“[...] e me associo a vocês, como venho me associando não só ao espanhol, mas a todas as disciplinas que fortalecem o conceito de ciências humanas que hoje está sendo atacado por esse movimento reacionário, fascista, que não é só no Brasil [...]”.
9º) O PL 1.509/2017 regulamenta uma disciplina que já foi criada e que é amparada por Lei nacional vigente.	“[...] aqui nós reprovamos várias disciplinas que foram temas e conteúdos que foram tentados criar, como oportunos à realidade local, mas que nós não tínhamos competência de criá-los [...]”.

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando o primeiro argumento “A adequação do texto do PL 1.509/2017 ao texto da Lei Federal 13.415/2017” e o oitavo “O PL 1.509/2017 regulamenta uma disciplina que já foi criada e que é amparada por Lei nacional vigente”, há o indicativo de que a legisladora explicita que a lei a ser criada não se trata de matéria inconstitucional. Houve uma readequação do dispositivo jurídico local ao nacional, precisamente, a oficialização da oferta da disciplina é possível, segundo lei federal expressa. Convergir um PL estadual com uma lei maior coaduna com a ideia da intertextualidade e da contextualização de dado contexto social a outro contexto, como bem aponta D. Johnson (2013):

[...] A análise intertextual e interdiscursiva ajuda a iluminar como a produção de texto está ligada a práticas discursivas e socioculturais, mas a etnografia descobre como e por que determinadas políticas são recontextualizadas de maneiras específicas em ambientes específicos. Qualquer texto criado e interpretado em um contexto, ou nível de organização social, será recontextualizado no novo contexto, com o significado do texto original expandido, adicionado, filtrado e/ou suprimido, e a natureza da recontextualização é moldada pelas relações, crenças, ideologias e relações de poder, que são indexados nas práticas discursivas e capturados através de etnografia⁷¹ (JOHNSON, 2013, p. 163).

⁷¹ No original: “[...] Intertextual and interdiscursive analysis helps illuminate how text production is linked to discursive and sociocultural practices but ethnography uncovers how and why particular policies are

Convergir o PL 1509/2017 com a Lei Federal coaduna, também, com o parecer N° 1879/2018, emitido pela CCJ da Paraíba sobre o próprio PL 1.509/2017:

Sob a perspectiva constitucional, entendemos que a inclusão da língua espanhola no currículo das escolas do Estado não é uma inovação por parte do legislador estadual. A própria legislação nacional sobre o tema fala sobre a disponibilização do Espanhol como segunda língua estrangeira nos currículos do ensino médio (art. 35-A. § 4° da Lei 9.394. de 20 de dezembro de 1996). Nestes termos, a propositura não vai inovar trazendo uma disciplina não contemplada na legislação nacional, mas tão somente tornar possível a opção pela língua espanhola a nível estadual. Não há inovação e sim regulamentação de uma diretriz nacional, sendo, portanto, constitucional a regulamentação proposta pelo projeto em discussão (PARAÍBA, 2018).

O terceiro argumento “A presença do Gira Mundo como uma política pública de estado que legitima a oficialização da oferta do ensino da Língua Espanhola nas escolas públicas de ensino médio” reafirma o papel que essa política pública e educacional da Paraíba tem na construção de uma pluralidade linguística (especialmente o Espanhol) na Rede estadual de educação. Cabe destacar que essa mesma argumentação foi utilizada pelo parecer N° 1879/2018, da CCJ:

Também são fatores relevantes as relações do Estado da Paraíba com países de língua espanhola. E também importante o acesso às línguas estrangeiras tendo em vista o exitoso programa GIRAMUNDO que faz com que estudantes paraibanos façam intercâmbio em vários países do mundo. Em suma, baseia a justificativa na importância da oferta da língua espanhola na rede pública de ensino (PARAÍBA, 2018).

O quarto argumento “O Inglês sempre foi a língua a ser ensinada obrigatoriamente nas escolas paraibanas” aponta que a legisladora conhece a realidade do ensino de línguas estrangeiras na Paraíba, e como o ensino do Espanhol sempre foi preterido em detrimento do ensino do Inglês. Tal argumentação é apontada também por Paulino (2019), ao discutir os mais de 11 onze anos em que a extinta Lei Federal 11.161/2005 esteve em vigor. Segundo o autor, a Secretaria Estadual de Educação da Paraíba negligenciou não somente a oferta da Língua Espanhola nas escolas de ensino médio da Rede estadual, mas também, a regulamentação da profissão de professor dessa disciplina. Por outro lado, a Língua Inglesa, que até então não era

recontextualized in particular ways in particular settings. Any text created and interpreted in one context, or level of social organization, will be recontextualized in the new context, with the meaning of the original text either expanded upon, added to, filtered, and/or suppressed, and the nature of the recontextualization is shaped by the relationships, beliefs, ideologies, and power relationships, which are indexed in the discursive practices and captured through ethnography” (JOHNSON, 2013, p. 163).

componente curricular obrigatório, sempre teve o seu espaço garantido nas Diretrizes Operacionais Curriculares e nos concursos públicos para professores que o Governo estadual promoveu ao longo das duas últimas décadas.

Além disso, há, nessa estratégia argumentativa, o desvelamento da ideologia linguística de que Inglês é a língua estrangeira que deve ser ensinada e aprendida nas escolas paraibanas, uma visão naturalizadora, assim como defende Del Valle (2007, p. 19-20) ao apontar que as ideologias linguísticas são “[...] sistemas de ideias que articulam noções de linguagem, as línguas, a fala e/ou a comunicação com formações culturais, políticas e/ou sociais específicas”⁷².

Relacionando esse apontamento de Del Valle (2007 com essa estratégia argumentativa utilizada por Estela Bezerra, percebo que a forte presença do ensino da Língua Inglesa na Rede estadual de educação da Paraíba decorreu da materialização da difusão das práticas linguísticas desse idioma ao longo das últimas décadas, não só na Paraíba, mas em todo o Brasil, o que culminou na sua institucionalização nos currículos oficiais das escolas desse estado.

No quinto argumento “Rejeição à cultura hispano-americana”, observo uma visão que denota o quão o Brasil e o brasileiro, historicamente, estiveram dissociados dos demais países latino-americanos, seja em questões políticas, econômicas, sociais, culturais e linguísticas. Segundo dados da pesquisa “Brasil, as Américas e o Mundo: Opinião Pública e Política Externa”⁷³, realizada entre os anos de 2010 e 2011, coordenada pelo Centro de Investigación y Decencia Económicas – CIDE (México), somente 4% dos brasileiros se definem como latino-americanos, contrapondo-se a uma média de 43% em relação a outros seis países latinos: Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México e Peru. Tal investigação confirma a ideologia apontada pela legisladora, assim como pelo senso comum: o brasileiro não se inclui como parte da América Latina.

Lameira (2016) descreve que Mourón (2016), um dos autores e participantes do estudo regional, afirma que

A primeira explicação é a colonização. América Latina sempre se associou à colonização espanhola, e isso já gera uma divisão com o passado português do Brasil. Depois temos os processos de independência na região. Na América espanhola houve guerras contra a Coroa e o reforço de uma identidade cultural única, enquanto no Brasil o próprio regente português declarou a independência (MOURÓN, 2016, *apud* LAMEIRA, 2016, p. 149).

⁷² No original: “[...] sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas” (DEL VALLE, 2007, p. 19-20).

⁷³ O trabalho envolveu pesquisadores de diversos países latino-americanos: Argentina, Chile, Colômbia, Guatemala, México, Peru e Brasil, sob a coordenação da Dra. Maria Hermínia Tavares de Almeida, no Instituto de Relações Internacionais, da Universidade de São Paulo (IRI/USP).

Além disso, Lameira (2016) descreve que Mourón indica, também, que outros fatores pesam nessa ausência de identidade latino-americana por parte dos brasileiros: o Brasil sempre teve uma economia fechada para os seus vizinhos; a vasta extensão territorial do continente dificulta a interação física e social com os países hispano-americanos; e a breve história da diplomacia do Brasil com os demais Estados latino-americanos. Essa falta de identidade latino-americana, como bem afirma a pesquisa de Mourón (2016 *apud* Lameira, 2016), fomenta a ausência de uma maior identificação cultural e linguística do Brasil com os demais países da América Latina, e, compatibiliza com a visão de Arnoux (2008), que acredita que para atendermos a uma integração sul-americana

[...] o conhecimento das línguas da região é fundamental: por um lado, é um dos modos de acessar à compreensão dos povos que os compõem e se conectar com eles e, por outro lado, abre a possibilidade de que os cidadãos participem plenamente nas diferentes instâncias políticas regionais⁷⁴ (ARNOUX, 2008, p. 14).

Tal ideologia coaduna com a sexta estratégia argumentativa encontrada no discurso de Estela Bezerra: “A defesa de um discurso de identidade sul-americana que pretende difundir o bilinguismo (Espanhol/Português) como elemento de integração regional”. Nesse argumento, há a defesa de uma ideologia linguística integracionista entre os povos sul-americanos. Especificamente, nos sistemas educacionais brasileiros, o Espanhol passa a ser visto não como uma língua estrangeira, senão como uma língua cooficial no Brasil, assim como o Português nos Estados hispanos da América do Sul. Segundo Guimarães (2002),

Neste espaço, trabalhar o ensino do Português e do Espanhol é um modo de redividir o espaço para torná-lo cada vez mais sulamericano e cada vez menos norte-americano ou europeu, ao lado de trabalhar a resistência ao avanço do inglês, notadamente o americano, como língua de todos. É uma resistência a um certo tipo de monolinguismo (GUIMARÃES, 2002, p. 20).

Tal visão, defendida por Guimarães (2002), coaduna com a visão de Arnoux (2000) acerca do papel do Espanhol enquanto língua de integração regional, ao apontar que

⁷⁴ No original: “[...] el conocimiento de las lenguas de la región resulta fundamental: por un lado, es uno de los modos de acceder a la comprensión de los pueblos que la conforman y de vincularse con ellos y, por el otro, abre la posibilidad de que los ciudadanos participen plenamente en distintas instancias políticas regionales” (ARNOUX, 2008, p. 14).

É evidente que um planejamento linguístico que tende a fortalecer os laços do Mercosul deve, em uma primeira etapa - e apresento em termos muito gerais -, elaborar programas destinados a desenvolver diferentes formas de bilinguismo espanhol-português recorrendo tanto ao sistema educacional como aos meios de comunicação [...]”⁷⁵ (ARNOUX, 2000, p. 8).

Na oitava estratégia argumentativa “A desvalorização dos recursos humanos”, há uma preocupação da legisladora com a carga horária de trabalho do professor de Língua Espanhola, que, mesmo com o PL 1.509/2017 promulgado, continuará desdobrando-se entre várias escolas para poder completar a carga horária mínima exigida para um profissional dessa área, o que pode torná-lo desvalorizado, conseqüentemente, desestimulado a seguir na carreira. Nesse sentido, Alves (2015) destaca que

[...] o que se visualiza é que a aprendizagem dessa língua ainda encontra entraves no processo de inclusão no sistema educacional. Há uma desvalorização do idioma e do docente expressa por vários fatores, entre eles: a carga horária reduzida, pouca valorização da aprendizagem da língua, falta de recursos etc., o que faz com que o professor de espanhol, por muitas vezes, se sinta enfraquecido (ALVES, 2015, p. 403).

A oitava estratégia argumentativa “A Reforma do ensino médio é comparada a um movimento reacionário, fascista, que se estende por escala global” apresenta uma preocupação da legisladora com a situação das disciplinas das Ciências Humanas e Sociais afetadas diretamente pela Lei 13.415/2017, que retirou a obrigatoriedade não somente da oferta e do ensino da Língua Espanhola na educação básica, mas dos componentes curriculares que compõem todo o itinerário formativo nessa área.

Posso perceber que a deputada compara essa nova política educacional a uma onda social que vem instituindo uma nova ordem política no Brasil e em todo o mundo, com interesses específicos, comparando-a às ideias fascistas. Não cabe, neste trabalho, apontar o que é fascismo ou o que não é fascismo, visto que investigar as bases e as múltiplas definições sobre o que é ao certo esse conceito não se enquadra no nosso objeto de estudo. No entanto, observo que a escolha linguística da deputada, o termo “fascista”, reflete a posição partidária e o campo político e ideológico no qual ela está inserida, o da esquerda, que comumente lança mão desse termo para fazer referências a todas as mudanças políticas de grande impacto na sociedade, desencadeada no Brasil nos últimos anos, desde o golpe de parlamentar de 2016.

⁷⁵ No original: “Es evidente que una planificación lingüística que tienda a fortalecer los lazos del Mercosur debe, en una primera etapa - y lo expongo en términos muy generales-, elaborar programas destinados a desarrollar distintas formas de bilingüismo español-portugués recurriendo tanto al sistema educativo como a los medios de comunicación [...]” (ARNOUX, 2000, p. 8).

A nona estratégia argumentativa “O PL 1.509/2017 regulamenta uma disciplina que já foi criada e que é amparada por Lei nacional vigente” aponta uma preocupação da legisladora, então presidenta da CCJ, em seguir a constitucionalidade do projeto, de modo a estar em consonância com a Lei Nacional 13.415/2017, que alterou a Lei 9.394/96. Tal motivação fez com que houvesse a supressão do termo “obrigatoriamente” no Substitutivo 01 do PL 1.509/2017 (ANEXO X), tendo em vista que o artigo 35-A, §4º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação descreve 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 (BRASIL, 1996 alteração de 2017, grifos nossos).

É importante explicar que o presidente da CCJ é o responsável por fazer com que Projetos de Leis, Decretos, Medidas Provisórias sejam aprovados ou não para que sigam seu trâmite legal e, assim, cheguem à plenária por votação geral dos deputados estaduais. Estela Bezerra, a presidenta, rejeitara o PL 1.509/2017, um ano antes, alegando inconstitucionalidade e ressaltando, em seu discurso, que

[...] Então, são itens como esses que não podem ser deixados de fora e que não vão ser resolvidos através do legislativo por conta da limitação que o legislativo tem sobre essa matéria que sempre tem de se referendar com a legislação federal e com o vício de iniciativa porque aqui nós reprovamos várias disciplinas que foram temas e conteúdos que foram tentados criar, como oportunos à realidade local, mas que nós não tínhamos competência de criá-los [...].

Estela Bezerra, por ser uma das representantes do Governo na Assembleia, alega que o legislador não pode legislar em algumas pautas, como a criação de disciplinas, e já antecipa o principal argumento que o então governador da Paraíba, Ricardo Coutinho, lançará mão para vetar toda a proposição do deputado Anísio Maia.

7.3 Propositor

Na audiência pública promovida pela CCJ, o proponente do PL 1.509/2017, o petista Anísio Maia, defendeu a promulgação desse PL. O deputado alegou que tal matéria legislativa buscava reparar erros históricos da Secretaria de Educação da Paraíba com relação à oferta da

disciplina de Língua Espanhola na rede estadual de ensino. Além disso, ainda de acordo com Anísio Maia, o PL objetivava responder à Reforma do ensino médio que retirou a obrigatoriedade da oferta desse idioma e instituía o Inglês como a única língua estrangeira a ser ofertada obrigatoriamente nos currículos da educação básica brasileira (ANEXO V).

É perceptível, no discurso de Anísio Maia, sete argumentos que indicam o porquê de o deputado proponente ter aderido à causa da defesa da oferta do ensino do Espanhol na Paraíba, bem como a defesa da aprovação do PL 1.509/2017, quais sejam:

Quadro 04: Estratégias argumentativas do deputado Anísio Maia, presentes no processo de criação do PL 1.509/2017

ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA	TRECHO DO DISCURSO DO DEPUTADO ANÍSIO MAIA
1 ^a) A adequação do texto do PL 1.509/2017 à realidade social e jurídica.	“[...] evidentemente que esta lei, que está sendo apresentada hoje, não é a lei ideal, é a lei possível, é a lei que reflete o que podemos alcançar, que a nossa lei original era mais avançada, garantia muito mais pra todos aqueles que acham que a Língua Espanhola deve ser adotada é... numa escala muito maior, garantia que ela continuasse se expandido [...]”.
2 ^a) A importância do Espanhol como língua de afirmação da identidade latino-americana no Brasil.	“[...] somos um país latino-americano, cercado de de de... irmãos que praticam a Língua Espanhola, falam a Língua Espanhola, usam a Língua Espanhola. Então, não tem cabimento dessa língua não ser... uma língua da maior importância no ensino do Brasil [...]”.
3 ^a) O <i>status</i> dos EUA no Brasil.	“[...], mas, infelizmente, nós estamos vivendo outros tempos, aqui o que mais vale é o “United States”, ele é que dá a regra geral [...]”.
4 ^a) A ascensão de um presidente ilegítimo ao poder.	“[...] e o presidente golpista segue essa regra à risca [...]”.

<p>5ª) A preocupação com a situação do profissional de Língua Espanhola na Paraíba.</p>	<p>“[...] portanto, tenho a dizer aos professores que isso é um primeiro passo, nós precisamos de muito mais e temos muitas dificuldades. Essa lei vai, apenas, abrir uma porta, que por exemplo, nós tivemos no... no último concurso efetuado pela Secretaria de educação não tem uma vaga sequer para professor da Língua Espanhola, nós, inclusive, falamos com o secretário, caberia, pelo menos, uma vaga para sinalizar, a Secretaria da educação dar um sinal que tá antenado com esse problema, mas, infelizmente, não houve. Eu espero que nos próximos concursos, influenciados por essa legislação nova, os professores da Língua Espanhola tenham mais oportunidade na Paraíba [...]”.</p>
<p>6ª) O Gira Mundo como política pública educacional que fomenta, ainda que indiretamente, a pluralidade linguística nas escolas da Paraíba.</p>	<p>“[...] algumas oportunidades foram dadas, evidentemente, o Gira Mundo, o governo tem tido uma preocupação nesse sentido [...]”.</p>
<p>7ª) A hegemonia da Língua Inglesa na legislação nacional.</p>	<p>“[...] então, eu agradeço a sensibilidade dos colegas, e espero que isso aqui represente um passo importante na, digamos assim, concretização porque é uma quase que obrigação pra qualquer sistema de educação expandir a Língua Espanhola em todo o Brasil, e eu sonhava até um dia que ela fosse maior que a Língua Inglesa, sinceramente, pra mim, eu preferia a língua espanhola dez vezes que a língua inglesa”.</p>

Analisando o primeiro argumento “A adequação do texto do PL 1.509/2017 à realidade social e jurídica”, há uma preocupação do propositor desse dispositivo legal em evidenciar que o PL 1.509/2017 sofreu alterações de acordo com as exigências da CCJ, tais como as duas horas/aula semanais, além da retirada do termo “obrigatório” no primeiro artigo (a principal alteração sofrida desde o texto original até o final). O deputado lembra que essa versão final não foi a melhor, mas a possível, decorrente do processo de redução do gasto do estado com educação. Segundo Lima e Maciel (2018), enxugar a folha e diminuir investimentos na área da educação é algo que vem tornando-se recorrente nas administrações das esferas federal, estadual e municipal, principalmente após a Reforma do ensino médio, promovida por Temer, em 2017, pois prima “[...] pelo estrangulamento do ‘gasto’ social estatal [...] com vistas a atender aos interesses do capital [...]” (LIMA, MACIEL, 2018, p. 21).

Na segunda estratégia argumentativa “A importância do Espanhol como língua de firmamento da identidade latino-americana no Brasil”, na terceira “O *status* dos EUA no Brasil” e na quarta “A ascensão de um presidente ilegítimo ao poder”, depreendo que o deputado, Anísio Maia por compor o partido do ex-presidente que sancionou a extinta Lei Federal 11.161/2005 e por ser oposição ao governo do então presidente – Michel Temer –, ressalta a sua posição política ante a criação do PL 1.509/2017. Tais afirmações reafirmam o posicionamento político-partidário do parlamentar, além de representar a sua oposição partidária à política educacional do governo vigente.

As motivações do deputado Anísio Maia evidenciam o quão os argumentos e as estratégias políticas usadas por mim, ao procurá-lo (através do *e-mail* publicado no capítulo anterior), em maio de 2017, a fim de criar essa política linguística em prol do ensino da Língua Espanhola na rede estadual de ensino da Paraíba, foram de extrema importância, naquele contexto, para a adesão do deputado petista à luta pela manutenção do ensino desse idioma na Paraíba. Isso evidencia que, como bem aponta D. Johnson (2013), qualquer política linguística é resultado de “[...] um produto do contexto sociopolítico e histórico em que é criada⁷⁶” (JOHNSON, 2013, p. 230).

Assim, constato que a visão de Anísio Maia sobre o governo Temer coaduna com a ideologia que eu, um dos criadores dessa política linguística, apresentei no *e-mail* que enviei ao deputado em maio de 2017: defender o ensino do Espanhol representa uma bandeira de luta de um posicionamento partidário, o mesmo posicionamento defendido por mim; assim como retirar essa língua do currículo obrigatório da educação básica brasileira representa um

⁷⁶ No original: “[...] a product of the sociopolitical and historical context in which it is created [...]” (JOHNSON, 2013, p. 230).

movimento que vai contra a integração do Brasil com países hispano-americanos, membros da América Latina. Essa visão atende a uma política externa de alinhamento com os EUA, como parte integrante de um discurso partidário, efetivada – segundo o deputado – a partir do processo de deposição da ex-presidenta Dilma Rousseff, o qual culminou na ascensão ao poder, de forma ilegítima, do então presidente Temer. Nessa perspectiva,

A análise das políticas linguísticas oficiais implantadas neste século nos mostra duas posições ideológicas bastante claras em relação ao ensino de línguas no Brasil. Por um lado, podemos citar iniciativas políticas (tímidas e contraditórias) a nível federal que visavam a integração regional no Sul do continente, com uma tendência à valorização do espanhol nos governos petistas de Lula e Dilma Rousseff. De outro lado, há elementos que nos dão pistas de que parece estar vigente no Brasil um projeto de governo (surgido de um golpe de Estado, em 2016) que desqualifica qualquer tipo de integração com os nossos vizinhos, priorizando a língua inglesa em detrimento de qualquer projeto que valorize o plurilinguismo (JACUMASSO, 2018, p. 206).

A quinta estratégia argumentativa “A preocupação com a situação do profissional de língua espanhola na Paraíba” aponta uma preocupação de Anísio Maia com o professor de Espanhol na Paraíba, que por muitos anos esteve marginalizado, sem perspectiva de se tornar efetivo no serviço público. O legislador busca ressaltar que, por meio da versão final do PL 1.509/2017, especialmente em seu artigo 4º, esse dispositivo jurídico busca corrigir os erros da administração pública paraibana e, assim, obrigar o Governo do estado a oferecer vagas para professores de Língua Espanhola nos concursos públicos para professores.

A argumentação exposta anteriormente, apresentada pelo deputado e materializada nessa legislação, está de acordo com o inciso I, do artigo 67 da LDB ao afirmar que “Os sistemas educacionais promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, ainda que nos termos dos estatutos e planos de carreira do magistério público: ingresso exclusivamente por concurso e títulos públicos (BRASIL, 1996)”. Mendonça *et al* (2012) consolida essa tese dentro do serviço público, ao afirmar que

Assim, essa melhoria de qualidade do setor público no que diz respeito a Administração Pública os direitos dos professores são colocados como os de qualquer servidor da área pública: cargos, empregos e funções acessíveis na forma da lei, através de concurso público; direito à livre associação sindical, direito à greve perante requisitos definidos em lei; 2 anos de cargo com prorrogação por igual período; direito de portadores de deficiência participarem dos concursos; salários definidos e livre de mudanças que só poderão ser alterados mediante a lei, entre outros direitos (MENDONÇA *et al*, 2012, p. 7).

Na sexta estratégia argumentativa “O Gira Mundo como política pública educacional que fomenta, ainda que indiretamente, a pluralidade linguística nas escolas da Paraíba”, Anísio

Maia, assim como afirma Estela Bezerra, aponta o Gira Mundo como uma política pública de estado que legitima a oficialização da oferta do ensino da Língua Espanhola nas escolas públicas de ensino médio. O Decreto Estadual N° 36.539, de 29 de dezembro de 2015⁷⁷, que regulamenta o Programa Gira Mundo na legislação paraibana, embora não apresente explicitamente a exigência do ensino das línguas estrangeiras modernas como condição básica para o funcionamento dessa política pública, aponta nos incisos IV e VI, artigo 2° que

Art. 2° Somente poderá participar do Programa de Intercâmbio Internacional referido no art. 1° o aluno regularmente matriculado no Ensino Médio das escolas públicas estaduais do Estado da Paraíba que atenda aos seguintes requisitos: [...]
 IV – apresentar média maior ou igual a 7,0 (sete) pontos no desempenho acadêmico escolar nas disciplinas de Português, Matemática, **Inglês** e/ou **Espanhol** [...]
 VI – apresente certificado de proficiência em **língua estrangeira (inglês e/ou espanhol)**, emitido por entidade competente, com média não inferior a 7,0 (sete) pontos (PARAÍBA, 2015, grifos nossos).

Ou seja, o Espanhol e o Inglês, segundo esse decreto, são disciplinas constituintes dos critérios básicos para os estudantes de ensino médio da Rede estadual de educação participarem do processo seletivo que oferta bolsas de intercâmbio no exterior, seja por meio da exigência de os alunos obterem médias superiores a 7,0 nas duas línguas em seu histórico escolar, seja por meio da apresentação de certificados de proficiência em Língua Inglesa e/ou Língua Espanhola, emitidos por entidade competente.

Embora o legislador lance mão, no inciso VI, da exigência de um certificado de proficiência em Inglês e/ou Espanhol, com nota superior a 7,0, como critério mínimo para a participação dos estudantes, o uso da conjunção aditiva “e”, assim como a conjunção alternativa “ou”, abrem brechas para uma política de maior valorização do Inglês diante do Espanhol. Analisando esse decreto, sempre a Língua Inglesa aparece como a língua básica do programa e depois surge, em segundo plano, a Língua Espanhola como a língua de complemento do critério básico de participação. Tal exigência também se estende ao Gira Mundo modalidade professor⁷⁸, ao descrever no inciso III, artigo 5° que:

⁷⁷ O Decreto n° 36.539, de 29 de dezembro de 2015, regulamenta a Lei 10.613, de 24 de dezembro de 2015, que institui o Programa de Intercâmbio Internacional – Gira Mundo, com finalidade de ofertar bolsas de intercâmbio internacional aos alunos do ensino médio e professores efetivos da Rede Pública Estadual, define critérios para seleção de estudantes e docentes para participar do Programa e dá outras providências.

⁷⁸ O programa Gira Mundo Professor tem como propósito enviar professores e gestores efetivos da rede estadual de ensino da Paraíba para o exterior e capacitar esses profissionais nas áreas de desenvolvimento tecnológico e inovação educacional.

Art. 5º Somente poderá participar do Programa de Intercâmbio Internacional referido no art. 1º o professor efetivo da rede pública estadual de ensino do Estado da Paraíba que atenda aos seguintes requisitos: [...]

III – apresente certificado de proficiência em **língua estrangeira (inglês e/ou espanhol)**, emitido por entidade competente, com média não inferior a 7,0 (sete) pontos (PARAÍBA, 2015).

É perceptível que a menção ao Gira Mundo vem ao longo do processo de criação da Lei Estadual 11.191/2018 como um argumento de indispensável relevância para a defesa da promulgação desse dispositivo jurídico na Assembleia Legislativa. Essa relevância pôde ser vista no meu primeiro contato como um dos criadores dessa política linguística, deputado Anísio Maia, no texto de justificativa do PL 1.509/2017 e, também, na fala dos legisladores durante a aprovação do texto final desse dispositivo jurídico.

O sétimo argumento, presente no final do discurso de Anísio, expõe uma ideologia linguística que também está presente na justificativa do PL 1.509/2017: a hegemonia da Língua Inglesa na legislação nacional. A lei do Espanhol da Paraíba seria um movimento jurídico, educacional e linguístico de resistência da comunidade de professores de Língua Espanhola neste estado contra o monolinguismo instituído pela Lei 13.415/2017. Ressalto, ainda, que essa comunidade de professores de Língua Espanhola na Paraíba faz parte de uma agência liderada pela APEEPB, uma das instituições membro do movimento Fica Espanhol Brasil⁷⁹. Segundo Paraquett e Carlos Júnior (2019),

[...] A propagação do movimento pelo Brasil se deu pela iniciativa de Associações de Professores de Espanhol ou de grupos de docentes organizados [...]. Entre suas ações, destaca-se a busca persistente de apoio entre parlamentares e Secretarias de Educação com o intuito de trazer de volta o direito cerceado aos estudantes brasileiros que experimentaram, ainda que por pouco tempo, o conhecimento dessa língua tão plural e que nos abraça geograficamente (PARAQUETT; CARLOS JUNIOR, 2019, p. 83).

Rodrigues (2020) destaca que a legislação que impõe o Inglês, a Lei Nº 13.415/ 2017, é vista como uma legislação violenta contra a comunidade de Língua Espanhola. Tal visão coaduna com o discurso de Anísio Maia, que apontou que cada ação se traduz em reação. A comunidade de professores de Espanhol da Paraíba, agora ressignificada, produz uma reação.

⁷⁹ O movimento Fica Espanhol Brasil tomou uma proporção nacional, incitando uma mobilização de dimensão macro e motivando a organização de professores, nos âmbitos municipais e estaduais, com o objetivo de garantir, pelo menos em uma dimensão micro, a permanência da oferta do Espanhol como componente curricular. Tais mobilizações ganharam força por meio de publicações de imagens, vídeos e notícias em redes sociais como *Facebook*, *Youtube* e *Instagram*, com o intuito de informar e instigar novas reflexões e ações em todo o Brasil entre professores, estudantes e comunidade em geral (PARAQUETT; CARLOS JUNIOR, 2019).

Destaco como membros dessa comunidade não só da Paraíba, como também de todo o país, a presença da “[...] pluralidade de lugares de fala, já que há profissionais e pesquisadore(a)s de diferentes procedências geopolítica, de gênero, de sexo, de etnia, de credo, de idade, ainda que predominem jovens [...]” (PARAQUETT, 2020, p. 27).

Rodrigues (2020) aponta que se uma lei nacional elimina o Espanhol, uma lei estadual é criada para reinserir o idioma novamente no currículo. No entanto, nesse deslocamento, não há mais o foco na criação de uma lei federal, mas na especificação da lei federal em nível estadual ou municipal, o que a autora chama de “Tendências na legislação sobre políticas públicas no Brasil”. Ou seja, existe a necessidade ou intenção de uma resposta jurídica no âmbito municipal e estadual, dando a entender que uma lei é devolvida com outra lei. No caso da Paraíba, a Lei do espanhol, proposta pelo deputado Anísio Maia, buscou contestar a hegemonia do Inglês, após a sanção da Lei Federal 13.415/2017.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação surgiu, como descrito na introdução, a partir da minha participação nas reuniões do Núcleo de Estudos de Políticas e Educação Linguística (NEPEL), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Dado o meu envolvimento em todo o processo de criação da política linguística que originou a Lei Estadual 11.191/2018 e o meu aprofundamento nos estudos de textos e autores que versam sobre o campo da Política e Planejamento Linguístico, senti a necessidade, a partir desta investigação, de deixar registrado o processo de criação desta política linguística educacional que oficializa a oferta do ensino obrigatório da Língua Espanhola nas escolas estaduais da Paraíba.

Como escolha de aporte teórico, lancei mão da noção da política linguística enquanto processo (JOHNSON, 2013), que se situa na terceira fase do campo da Política e Planejamento Linguístico. D. Johnson (2013) se destaca dentro da Linguística Aplicada ao contribuir com pesquisas que versam sobre criação, interpretação e apropriação de políticas linguísticas educacionais, de modo a evidenciar o papel dos agentes dentro desse processo.

Explorando a perspectiva dos agentes na criação de uma política linguística oficial, busquei, neste estudo, descrever, por meio de uma abordagem etnográfica, as motivações, as estratégias argumentativas e as ideologias linguísticas que me levaram – enquanto profissional de Língua Espanhola, assim como os demais sujeitos envolvidos nesse processo – a criar uma política linguística, em âmbito local, que buscasse contestar outra no nível macro. Para tanto, propus investigar os textos-discursos produzidos por mim e por outros atores de indispensável importância nesse processo – o proponente da lei, o deputado Anísio Maia e as deputadas constituintes da CCJ da Assembleia Legislativa da Paraíba, Camila Toscano e Estela Bezerra – , no contexto político e social que a Paraíba enfrentava no período em que a Lei Federal 13.415/2017 foi criada.

Neste trabalho, delimito como *corpora* o *e-mail* que enviei ao deputado Anísio Maia, a justificativa e o texto do PL 1.509/2017, assim como os discursos dos deputados estaduais envolvidos no processo de promulgação desse dispositivo jurídico. A fim de explorar o processo de criação da Lei 11.191/2018, foi imprescindível entender o que me levou, naquele primeiro momento, a recorrer ao legislativo para garantir a manutenção do Espanhol nos currículos das escolas públicas estaduais, bem como desvelar o que impulsionou os deputados envolvidos nesse processo a criar um PL que contestasse a Reforma do ensino médio e, assim, reafirmasse o espaço da Língua Espanhola na Paraíba. Este trabalho enquadrado-se dentro do campo da

pesquisa qualitativo-interpretativista, de caráter descritivo, o que me possibilitou realizar uma investigação na perspectiva da etnografia da política linguística.

A partir da triangulação dos dados, pude confirmar minha identificação política e ideológica (marcadas no *e-mail* que enviei ao deputado Anísio) com a posição política do referido parlamentar, de modo que consegui sua adesão à causa do Espanhol na Paraíba. Analisar o contexto social, naquele momento, fora de extrema importância, visto que todas as ações que advieram posteriormente àquele correio eletrônico estiveram atreladas à identificação do referido político com a causa, seja por questões político-partidárias, seja por questões ideológicas. Investigando os textos-discursos, evidencio o caráter político que o PL 1.509/2017 trazia e de como a conjuntura social daquele momento engendrou as posições a favor de sua tramitação na Assembleia Legislativa da Paraíba.

Ao analisar o meu papel no processo de criação do PL 1.509/2017, percebo que também foi necessário eu, enquanto agente dessa política linguística, conhecer a breve trajetória do ensino de Língua Espanhola na Rede estadual de educação da Paraíba. Ou seja, foi preciso compreender as ações, os registros e as tomadas de decisões dos agentes públicos educacionais, durante os anos em que a extinta Lei Federal 11.161/2005 esteve em vigor.

A partir disso, pude entender que a criação da Lei Estadual 11.191/2018 foi, além de uma resposta à Lei Federal 13.415/2017, que retira o ensino obrigatório do Espanhol das escolas brasileiras, constituindo-se um reparo jurídico ao histórico de iniciativas que inviabilizaram a plena oferta dessa disciplina e da valorização de seu profissional nesse estado por parte da Secretaria Estadual de Educação. Mesmo com a extinta Lei Federal 11.161/2005, o Espanhol sofreu com um contínuo descaso por parte da Secretaria Estadual de Educação, seja por não ofertar a disciplina nos currículos oficiais em mais de sete anos; seja por ofertá-lo no horário oposto aos das aulas regulares; seja por não abrir vagas em concurso público para professores desse idioma, mantendo esses profissionais na marginalidade do serviço público.

A respeito das estratégias argumentativas, observei que, além do questionamento à Reforma do ensino médio, o texto-discurso que subsidiou a criação dessa política linguística evidencia o valor comercial que o ensino da Língua Espanhola possui no imaginário social. Em outras palavras, não só fatores políticos e educacionais engendraram veementemente os discursos em prol da promulgação desse PL, mas questões, sobretudo, econômicas, como as relações comerciais entre Paraíba e países hispânicos. Assim como a integração regional, que embora tenha sido apontada de forma tímida, teve um modesto destaque entre as principais razões que levaram à promulgação desse dispositivo jurídico.

Identifiquei, também, como ideologia linguística utilizada pelos agentes: a língua estrangeira como porta de entrada ao mundo laboral. E sobre as motivações, destacam-se: a oficialização da oferta obrigatória do Espanhol nas escolas como forma de manutenção dos postos de trabalho de professores e a desvalorização dos recursos humanos

Em relação às motivações que impulsionaram a criação dessa política linguística – defendidas por mim, pelo deputado Anísio Maia e pelas deputadas Estela Bezerra e Camila Toscano –, percebo a presença de duas, as quais foram categorizadas a partir da seguinte ordem decrescente e pelos agentes, conforme exposto no Quadro 05:

Quadro 05: Motivações presentes no processo de criação do PL 1.509/2017

MOTIVAÇÕES	AGENTE
Valorização dos recursos humanos (6)	Lucas Paulino Deputado Anísio Maia Deputada Camila Toscano Deputada Estela Bezerra
O Espanhol como língua que faz parte das relações políticas (10)	Lucas Paulino Deputado Anísio Maia Deputada Estela Bezerra

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando os dados e triangulando-os, confirmo, empiricamente, a presença da intertextualidade, conforme aponta D. Johnson (2013), ao descrever as relações entre os textos no processo de criação de uma política linguística. Ou seja, as motivações e as estratégias argumentativas que norteiam o processo de criação do PL 1.509/2017 apresentam uma convergência nos textos-discursos analisados.

Partindo desse pressuposto, é perceptível a presença do Espanhol como língua que faz parte das relações políticas, isto é, tanto eu, quanto o deputado proponente e a deputada presidenta da CCJ buscamos, em nossos textos-discursos, evidenciar o caráter político que o PL 1.509/2017 trazia, principalmente quando elencamos uma série de fatores com os quais nos identificamos política e ideologicamente. A minha visão política coaduna com a do deputado Anísio (por isso o procurei, em maio de 2017, para criarmos essa política linguística) e a da deputada Estela Bezerra. Isto é, os discursos refletem a nossa posição política, pois, embora eu não seja filiado a nenhum partido político, o fato de utilizarmos um discurso que categorizava

o então presidente Michel Temer e seu governo, respectivamente, de “ilegítimo” e de “fascista” já nos identifica como sujeitos do mesmo espectro político: o da esquerda.

Explorando, especificamente, as motivações políticas presentes na justificativa do PL, escrita por mim, e nos discursos dos deputados envolvidos no processo de tramitação desse dispositivo jurídico na Assembleia Legislativa da Paraíba, percebi, em meus textos, e, principalmente, nas falas de Anísio Maia (do PT) e da deputada Estela Bezerra (do PSB) a presença de uma maior rejeição à política nacional que retirou a obrigatoriedade do ensino do Espanhol das escolas, instituída pelo presidente Michel Temer, por meio da Reforma do ensino médio. Essa foi a motivação principal que levou à defesa dessa política linguística por parte dos dois parlamentares, já que ambos se enquadram no espectro político da esquerda, e seus partidos políticos – PT e PSB – foram contra o golpe parlamentar que depôs a presidenta Dilma Rousseff e levou Michel Temer à presidência.

Cabe destacar que pelo fato de eu, o deputado Anísio Maia e a deputada Estela Bezerra nos identificarmos com o campo político e ideológico da esquerda, acabamos por nos apropriarmos comumente do discurso defendido por esse espectro político: de que a deposição da ex-presidenta Dilma Rousseff, assim como todas as reformas sociais advindas após esse evento, foi resultado, também, da interferência dos EUA na política econômica e social brasileira.

A deputada Camila Toscano (do PSDB), por sua vez, não entrou na seara do governo federal quando emitiu seu voto favorável ao PL, assumindo uma posição não combativa à Reforma do ensino médio. Isso se explica pelo fato do espectro político representado por ela, além de ter apoiado a ascensão de Temer à presidência, foi um dos partidos políticos envolvidos na promulgação dessa reforma educacional, adotando mais uma perspectiva de valorização dos recursos humanos em benefício do profissional de Língua Espanhola da Paraíba, que buscava a regulamentação de sua profissão na Rede estadual de educação – motivação essa que norteou a adesão da parlamentar e a defesa da aprovação do PL 1.509/2017 na CCJ.

Sobre a valorização dos recursos humanos, essa motivação no processo de criação do PL 1.509/2017 é comum entre todos os agentes envolvidos na defesa da promulgação dessa política linguística. A preocupação com o professor de Língua Espanhola, que ficará desempregado, sem perspectivas de ascender profissionalmente é uma “bandeira” de forte presença ao longo dos textos-discursos, especialmente para mim, o maior prejudicado com a Reforma do ensino médio, visto que dependia da promulgação desse PL para a continuidade da minha profissão nas escolas estaduais paraibanas.

Essa motivação, defendida inicialmente por mim, destaca-se como a que iniciou todo esse processo, visto que a minha inquietação com o futuro do profissional de Espanhol, que estaria sem campo de atuação após a Reforma do ensino médio, é o que norteou a minha defesa ante a criação de políticas linguísticas em prol da manutenção da oferta do ensino dessa disciplina nas escolas estaduais da Paraíba, como pôde ser atestado no texto do *e-mail* que enviei, em maio de 2017, ao deputado Anísio Maia. Aliado a isso, destaca-se a questão política, haja vista que o lançamento de determinadas escolhas lexicais ao longo desse documento fez com que eu conseguisse a adesão do parlamentar à causa, posto que a posição política e ideológica do deputado Anísio Maia convergia com a minha e refletia uma oposição ao governo Temer, considerado por ambos como ilegítimo.

Espanhol como disciplina integrante da educação básica no processo de criação dessa política linguística. Tanto eu, quanto o deputado Anísio e a deputada Estela buscamos evidenciar a contribuição que a promulgação do PL 1509/2017 trará para a educação pública paraibana, especialmente no que se refere às escolas privadas e a outros sistemas de ensino.

E em relação às ideologias linguísticas, detectei três nos textos-discursos analisados (*e-mail*, justificativa, projeto de lei, falas de deputados), conforme estão ilustradas no quadro 06.

Quadro 06: Ideologias linguísticas no processo de criação do PL 1.509/2017

IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS	AGENTE
O Espanhol como uma “porta aberta” para o mundo. (2)	Lucas Paulino
A pluralidade linguística limitada no ensino de línguas estrangeiras. (2)	Lucas Paulino Deputado Anísio Maia Deputada Estela Bezerra
O bilinguismo Português-Espanhol como representatividade de uma identidade latino-americana. (2)	Lucas Paulino Deputado Anísio Maia Deputada Estela Bezerra

Fonte: Dados da pesquisa.

Acerca das ideologias linguísticas “a pluralidade linguística no ensino de línguas estrangeiras” e “o bilinguismo Português-Espanhol como representatividade de uma identidade latino-americana”, tanto eu, quanto o deputado Anísio e a deputada Estela buscamos, exercendo nossos diferentes papéis sociais no processo de criação dessa política linguística, evidenciamos

o Espanhol como instrumento de acesso a novas fontes de conhecimentos e de cultura, assim como o fomento a práticas plurilíngues na educação básica paraibana.

Há, nas ideologias citadas anteriormente, uma rejeição ao monolinguismo instituído pela Lei Federal 13.415/2017, que impõe o Inglês como a única língua estrangeira obrigatória a ser ensinada nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o país. Essa rejeição é fundamentada em nossas ideologias políticas, visto que percebo, em nossas posições, uma maior defesa do ensino do Espanhol como forma de estreitar os laços do nosso país com os demais países latino-americanos e de estabelecer uma crítica ao estreitamento das relações políticas do Brasil com os EUA.

Sobre a ideologia linguística “O Espanhol como uma ‘porta aberta’ para o mundo”, há a presença da defesa do valor comercial da Língua Espanhola, apontada exclusivamente por mim no texto da justificativa do PL, o qual reforça os benefícios econômicos que a oferta do ensino desse idioma trará não só para o estado da Paraíba, mas também para os estudantes da Rede estadual, que podem ver nessa língua uma ferramenta de acesso ao mundo e ao mercado de trabalho.

Essa minha preocupação reflete bem o meu papel social na criação desse PL, pois esse dispositivo jurídico é destinado a ofertar a Língua Espanhola a estudantes da escola pública paraibana, estudantes esses com os quais tenho maior contato, por estar em sala de aula. Devido a isso, posso afirmar que tais alunos, comumente, não são abastados socialmente e seriam privados de ter acesso a uma segunda língua estrangeira moderna em sua formação acadêmica, caso a Lei 11.191/2018 não houvesse sido criada.

Esta dissertação revelou o papel do professor na criação de uma política linguística educacional e o *status* de ativista linguístico que assumi, bem como a APEEPB, naquele momento. Foi a partir da revogação da Lei de 2005 que a luta pela manutenção e expansão da oferta do ensino de Língua Espanhola foi efetivada, não somente na Rede estadual, mas em diferentes municípios do território paraibano. Em outras palavras, neste estudo, busquei evidenciar o papel dos agentes na criação de uma política linguística, de modo a enfatizar a agência dos professores, representada por mim, quem teve um peso na criação do PL 1.509/2017. Atualmente, essa agência é realizada pelos professores de Língua Espanhola da APEEPB, os quais contribuem com o processo de implementação efetiva da Lei 11.191/2018 nas escolas da Rede estadual da Paraíba.

Perceber todo o processo de criação de uma política linguística é de extrema importância para fomentar debates acerca das motivações de diferentes naturezas que estão por trás da

construção de uma política que, no caso do PL 1.509/2017, é também social e política, conforme mostramos na análise dos dados.

A título de sugestão para futuras pesquisas, proponho a investigação de como se dará o processo de interpretação e apropriação dessa política linguística educacional, utilizando o aporte teórico de D. Johnson (2013). Para o ensino do Espanhol na Paraíba, o resultado desta dissertação simboliza um registro histórico de fundamental importância na medida em que descreve o papel dos agentes envolvidos e analisa, em uma perspectiva político-linguística, os seus textos-discursos. Portanto, investigações como esta contribuem para o campo de estudos da Política e Planejamento Linguístico, pois enfoca a etapa de criação, tão pouco discutida nas pesquisas realizadas no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEGRE, Tamara. De una bisabuela que solo habla guaraní a una bisnieta que solo entiende castellano: un ejercicio de reflexividad. **Actas VIII Jornadas de Etnografía y Métodos cualitativos**. Buenos Aires, IDES, 2016. Disponível em <https://publicaciones.ides.org.ar/acta/bisabuela-solo-habla-guarani-bisnieta-solo-entende-castellano-ejercicio-reflexividad>. Acesso em: 06 fev. 2020.

ALMEIDA, M. A. S. **Os percalços do ensino de espanhol na Paraíba**. 2019. 33f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Espanhol) - Universidade Estadual da Paraíba, Monteiro, 2019.

ALVES, R. A. F.. Depoimento de uma professora. In: BARROS, CRISTIANO; COSTA, E. G. M.. (Org.). **Dez anos da Lei do Espanhol**. 1ed. Belo Horizonte: UFMG, 2016, v. 1, p. 401-404.

ARNOUX, E. N. La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. **Lenguajes: teorías y práctica**. Buenos Aires: Secretaría de Educación, GCBA, 2000.

_____. La agenda Glotopolítica contemporánea. Hacia la integración sudamericana. In: ARNOUX, Elvira Navaja de; BEIN, Roberto (eds.). **La regulación política de las prácticas lingüísticas**. Buenos Aires: Eudeba, 2008, p. 1-15.

_____; DEL VALLE, José. Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. In **Spanish in Context**, vol.7, n. 1, Amsterdam, John Benjamin Publishing Company. 2010.

ARNOUX, Elvira. El disciplinamiento de la discursividad y sus desplazamientos en los manuales de retórica del siglo XIX destinados a la educación secundaria. In: ARNOUX, Elvira; GIRALDO, Isabel Cristina Gutiérrez; PAPALINI, Vanina (orgs.). **Procesos de subjetivación y control**. Una mirada crítica a los procesos de disciplinamiento. Cali: Universidad del Valle, 2018.

ANDRADE, R. C. O. **Políticas linguísticas educacionais em Pernambuco: Um estudo do eixo de análise linguística**. 198 p. Orientadora: Socorro Cláudia Tavares de Sousa. Dissertação (Mestrado). UFPB/PROLING. João Pessoa, 2016.

ANDRADE, L. H. S; DANTAS, R. O mosaico do ensino de língua estrangeira no Brasil do período colonial aos dias atuais: políticas e ideologias linguísticas. In: SOUSA, S. C. T.; PONTE, A.; SOUSA-BERNINI, E. N. B. (Orgs.). **Fotografias da Política Linguística na pós-graduação no Brasil**. João Pessoa: UFPB, 2019.

ARGENTINA. **Ministerio de Educación. Consejo Nacional de Educación**. Ley Federal de Educación N° 25.181. Disponível em: < http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ >. Acesso em: 05 mai. 2020.

_____. **Ministerio de Educación. Consejo Nacional de Educación**. Ley Federal de Educación N° 26.468. Disponível em: < http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ >. Acesso em: 05 mai. 2020.

BARROS, Helena Heller Domingues de. **Consultoria legislativa - LÍNGUA ESPANHOLA**. Fevereiro de 2001. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/pdf/009349.pdf>. Acesso em 12 de Outubro de 2019.

BAROM, W. C. C.. **A reivindicação política da identidade regional: a identidade latino-americana nos documentos oficiais do Mercosul e Unasul**. TEMPO E ARGUMENTO, v. 11, p. 540-580, 2018.

BEIN, Roberto. Las lenguas como fetiche. In: PANESI, Jorge; SANTOS, Susana (ed.). **Actas del Congreso internacional Debates actuales: las teorías críticas de la literatura y la lingüística**. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2005.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**, Vol. II. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Brasília. Ed. da Universidade de Brasília, 5ª Ed. 2000.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

BRASIL IRALA, V. A opção da variedade de espanhol por professores em serviço e pré-serviço. In: **Revista Linguagem e Ensino**, v. 7, 2, pp. 99-120, 2004.

BRASIL. **Lei n. 3.674, de 7 de janeiro de 1919**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/>. Acesso em 20 de Set. de 2019.

_____. **DECRETO Nº 16.782-A, DE 13 DE JANEIRO DE 1925**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm >. Acesso em: 05 mai. 2020.

_____. **DECRETO Nº 19.890, DE 18 DE ABRIL DE 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 18 de Setembro de 2019.

_____. **DECRETO-LEI N. 4.244 - DE 9 DE ABRIL DE 1942**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capenema-ensino%20secund%E1rio.htm>. Acesso em: 06 dez. 2019.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>>. Acesso em: 06 dez. 2019.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html > Acesso em: 29 de abr. 2020.

_____. **Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso em: 29 de abr. 2020.

_____. **Lei no 11.684, de 2 de junho de 2008.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm> Acesso em: 29 de abr. 2020.

_____. **Medida Provisória MPV 746/2016.** Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm> . Acesso em: 29 de abr. 2020.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005, fev. 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>> Acesso em: 29 de abr. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf> . Acesso em: 29 de mar. 2020.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018.** Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622#:~:text=2%C2%BA%20As%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais,Federal%20e%20dos%20Munic%C3%ADpios%20na> . Acesso em: 21 mai. 2020.

CARVALHO, T. L.; COSTA JUNIOR, J. V. L. **Quando políticas de resistência se transformam em políticas linguísticas oficiais: o caso do espanhol no nordeste brasileiro.** REVISTA X, v. 15, p. 172-193, 2020.

CAVALCANTE, M. M. **Referenciação: Sobre Coisas Ditas e Não Ditas.** Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CCHLA – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – UFPB. **Apresentação do evento: 10 anos do Espanhol na UFPB.** Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/10esp>. Acesso: 25 de nov. de 2020.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira.** 2002. Tese (Doutorado) - FFLCH/USP, São Paulo, 2002.

CERVO, Amado Luiz e BUENO, Clodoaldo. **História da política exterior do Brasil.** São Paulo, Ática, 1992.

COOPER, Robert L. **La planificación lingüística y el cambio social.** Cambridge University Press, 1997, p. 215.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Trad. de Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAHER, M. D. C. Enseñanza del español y políticas lingüísticas en Brasil. In: **Revista Hispanista.** nº 27. Niteroi. 2006. p. 7.

DEL VALLE, J.; VILLA, L. Lenguas, naciones y multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil. **Revista da Abralin**, v. 4, ns. 1 e 2, p. 191-230, dez. 2005.

DEL VALLE, J. (2007). La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispánico. In: José del Valle (ed.). **La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español**. Madri/ Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, p. 31-56.

_____. VILLA, L. ¡Oye!: língua e negócio entre o Brasil e a Espanha. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 6, n. 1, p. 45-55, 2008.

_____. “Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español”. En: J. Del Valle (ed.) **La lengua ¿patria común? Ideas e ideologías del español**. Madrid, Iberoamericana.

_____; MEIRINHO-GUEDE, Vitor. 2016. Ideologías lingüísticas. In GUTIÉRREZ-REXACH, Javier (ed.): **Enciclopedia de lingüística hispánica**, volume 2, 622-631. London & New York: Routledge.

DENZIN, Norman K. The Seventy Moment: Qualitative Inquiry and the Practices of a More Radical Consumer Research. **Journal of Consumer Research**, v. 28, n. 2, p. 324-330, Sept. 2001.

DICIO- DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Significado de Ávido**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/avido/>. Acesso: 25 de nov. 2020.

DINIZ, L. R. A.; SILVA, E. R. . **Remarks on the diversity of theoretical perspectives in language policy research**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 19, p. 249-263, 2019.

DURÃO, Adja B.A. **La enseñanza de español y de português en los países miembros del mercosur**. **Boletim/ Centro de Letras e Ciências Humanas**. Londrina: UEL, n. 34., jan/jun. 1998.

FERNÁNDEZ, F. M. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (org.) **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola. Editorial. 2005.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. Bookman/Artmed: Porto Alegre, 2004

FREITAS, L. M. A. & BARRETO, T. A. Construindo uma história: a APEERJ e o ensino de espanhol no Brasil. In: **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, 2007, p. 65-69.

FOUCAULT, Michel (1969). **Arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GADOTTI, Moacir. O pensamento pedagógico da escola nova. In: GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993:142-157.

GOLDENBER, Saul. **HOMENAGEM A HILDER BECKER: O homem, O professor, O erudito, O humanista**. Acta Cirúrgica Brasileira, 1994, p. 107. Disponível em:

http://www.sobradpec.org.br/acta_93-96/1994/volume_9/number_3/pdf/1.pdf. Acesso em 30 de setembro de 2019.

GRIN, F. Economic Considerations in Language Policy. In: RICENTO, T. (Org.). **An introduction to language policy: theory and method**. MA, USA: Blackwell, 2009. p. 77-94.

GUIMARÃES, A. **História do ensino de espanhol no Brasil**. Scientia Plena, Sergipe, v. 7, n. 11, 2011.

GUIMARÃES, E. Enunciação e Acontecimento. In: **Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. Campinas, Pontes, 2002. p. 20.

HAUGEN, E. **Planning for a standard language in modern Norway**. Anthropological Linguistics, v.1, n. 3, mar., 1959.

HORNBERGER, N.H; JOHNSON, D. C. Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. **TESOL Quarterly**, n.41, p.509– 532, 2007.

IGLESIAS, M.. **Turismo idiomático en España. marco teórico**. In; International Journal of Scientific Management and Tourism (2018). Barcelona. 4-1: p. 29-59.

JACUMASSO, T. D. **Atitudes, representações e políticas linguísticas: lugares que a língua espanhola ocupa no imaginário de paranaenses**. Tese (Doutorado Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 274. 2018.

JOHNSON, D. C. **Ethnography of language policy**. Language Policy 8.2, 139–159, 2009.

_____. **Language Policy**. New York: Palgrave Macmillan, 2013. 291 p.

JOHNSON, E. J. Arbitrating repression: Language policy and education in Arizona. **Language and Education**. New York: 2012. p 53–76.

JOHNSON, D. C; JOHNSON, E. Power and agency in language policy appropriation. **Language Policy**. Vol.14, n.3, p. 221-243, 2015.

JOHNSON, D. C.; RICENTO, T. Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: situating the ethnography of language policy. **International Journal of Sociology of Language**, v. 2013, n. 219. 2013.

JUNGER, C. S. V. **Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: propostas governamentais, formação docente e práticas em sala de aula**. In: Anuario brasileño de estudios hispánicos. XV. Brasília, 2005.

KLOSS, H. 1969. **Research possibilities on group bilingualism: A report**. Quebec: International Centre for Research on Bilingualism.

KROSKRITY, P. V. Language ideologies. A. DURANTI (Ed.). **A Companion to Linguistic Anthropology**. Blackwell Publishing, p.496-517, 2004.

LAGARES, X. C. Ensino de espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICHOLAIDES, C. Et.al (Orgs); **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. **Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018. v. 1. 256 p.

LEAL, Marcos Kavalkevski; PEREIRA, Francine Baranoski. **A reforma no Ensino Médio e os impactos no ensino da Língua estrangeira moderna no Brasil: Um estudo com foco na Língua Inglesa**. XVII SEDU - Semana da Educação - UEL 2017. (Outra).

LIDDICOAT, A. J. **Language-in-education policies: the discursive construction of intercultural relations**. Canada, Multilingual Matters, 2013.

LIMA, MARCELO ; MACIEL, SAMANTA LOPES . A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-25, 2018.

LIN, A. M. Y. Researcher positionality. In: HUL, F. M.; JOHNSON, D. C. (Orgs.). **Research methods in Language Policy and Planning: a practical guide**. UK: Wiley Blackwell, 2015. P. 21-32.

LISBOA, *Maria Fernanda Grosso*. A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos. **Revista Síntesis**. Campinas: UNICAMP, v. 14. p. 199-217, 2009.

MARTINS, V. F. **As variedades linguísticas no ensino de espanhol / língua estrangeira no Brasil**. In: Ortiz Alvarez, Maria Luisa (Org.) Políticas e (des)valoriz(ação) do ensino de espanhol no contexto brasileiro: desafios e ações - volume 2 Maria Luisa Ortiz Alvarez (Org.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2019

MENDONÇA, Y. M. C.; RAMOS, J. F. P. ; Vitor, Daniele Aderaldo . **DIREITOS E DEVERES DO TRABALHADOR DOCENTE 2012 (ARTIGO EDUCAS)**. Disponível em: <http://educas.com.br/blog/wp-content/uploads/2012/05/Direitos-e-deveres-do-trabalho-docente1.pdf>. Acesso em 23 jul de 2020.

MERCOSUL. **DECISÃO N o 13/98 – Aprova o Plano Trienal 1998 – 2000 e as metas do plano trienal para o ano 2000 do setor educacional do MERCOSUL**. Disponível em: < <http://sicmercosul.mec.gov.br/pt-BR/decisoes-conselho-mercado-comum-cmc/finish/4-decisoes-decisiones/400-decisao-mercosul-cmc-dec-n-13-98.html> > . Acesso em: 15 mai. 2020.

_____. **Cartilha do Cidadão do MERCOSUL Edição 2010**. Disponível em:< <http://www.mercosul.gov.br/cartilha-do-cidadao/cartilha-do-cidadao-do-mercosul-edicao2010>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

NASCENTES, A. **Gramática da língua espanhola**. 5ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943

NASCIMENTO, Lúcia Maria Barbosa. **Análise documental e análise diplomática: perspectivas de interlocução de procedimentos**. Tese (Doutorado em Ciência da Informação)

da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2009.

OLIVEIRA, J. F. J. de. **El retorno de la lengua española a la provincia de Paraíba: la importancia de la APEEPB**. 2019. 24 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - com habilitação em Língua Espanhola) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

PAIVA, V.L.M.O. **A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa**. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

PAULINO, L. S.. A Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba (APEEPB) como agente de Política Linguística e a sua relação com a Lei Estadual 11.191/2018. **ABEHACHE**, v. n. 16, p. 92-118, 2019.

PARAÍBA/ BRASIL - ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DA PARAÍBA. **Parecer nº: 1.879/2018 da Comissão de Constituição, Justiça e Redação**. Assembleia Legislativa da Paraíba. Disponível em: < http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/materia/20626 >. Acesso em: 10 mai. 2020.

_____. **Requerimento de apelo 14.447/2010 do Deputado Estadual Francisco de Assis Quintans ao Secretário de Estado de Educação e Cultura, Sales Gaudêncio, no sentido que priorize a implantação da disciplina de Espanhol na grade curricular do ensino médio nos estabelecimentos de ensino da Paraíba, conforme determinava a Lei 11.161/2005**. Assembleia Legislativa da Paraíba. Disponível em: < http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/materia/31185_texto_integral >. Acesso em: 10 mai. 2020.

_____. **Requerimento de apelo 15.692/2010 do Deputado Estadual Francisco de Assis Quintans ao Secretário de Estado de Educação e Cultura, Sales Gaudêncio, no sentido que priorize a implantação da disciplina de Espanhol na grade curricular do ensino médio nos estabelecimentos de ensino da Paraíba, conforme determinava a Lei 11.161/2005**. Assembleia Legislativa da Paraíba. Disponível em: < http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/consultas/materia/materia_mostrar_proc?cod_materia=32926 >. Acesso em: 10 mai. 2020.

_____. **Requerimento de apelo 62/2011 do Deputado Estadual Francisco de Assis Quintans ao Secretário de Estado de Educação e Cultura, Sales Gaudêncio, no sentido que priorize a implantação da disciplina de Espanhol na grade curricular do ensino médio nos estabelecimentos de ensino da Paraíba, conforme determinava a Lei 11.161/2005**. Assembleia Legislativa da Paraíba. Disponível em: < http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/materia/33043_texto_integral >. Acesso em: 10 mai. 2020.

_____. **Projeto de Lei Ordinária 1509/2017. Sistema de Apoio ao Processo Legislativo: VETO TOTAL AO PROJETO DE LEI Nº 1.509/2017, DE AUTORIA DO DEPUTADO ANÍSIO MAIA, QUE “DISPÕE SOBRE OFERTA DA DISCIPLINA DE LÍNGUA ESPANHOLA NA GRADE CURRICULAR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO”**. João Pessoa, PB, 01 de agosto de 2018. Disponível em:

http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/consultas/materia/materia_mostrar_proc?cod_materia=55040. Acesso: 20 de abr. de 2020.

_____. **Justificativa do veto 261/2018 ao Projeto de Lei 1.509/2017.** Sistema de Apoio ao Processo Legislativo. João Pessoa, PB, 01 de agosto de 2018. Disponível em: http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/materia/58303_texto_integral. Acesso: 20 de abr. de 2020.

PARAÍBA/ BRASIL. EDITAL N° 01/2005 - CPM/SEAD. Concurso Público de Provas e Títulos para o Magistério do Estado da Paraíba. **Diário Oficial [do Estado da Paraíba]**, João Pessoa, PB, out. 2005.

_____. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: linguagens, códigos e suas tecnologias.** João Pessoa: SEEC, 2006.

_____. EDITAL N.º 01/2008/SEAD/SEEC. Concurso Público de Provas e Títulos para o Magistério do Estado da Paraíba. **Diário Oficial [do Estado da Paraíba]**, João Pessoa, PB, n. 13.954, 14 nov. 2008.

_____. EDITAL N.º 01/2011/SEAD/SEEC. Concurso Público de Provas e Títulos para o Magistério do Estado da Paraíba. **Diário Oficial [do Estado da Paraíba]**, João Pessoa, PB, n. 14.777, 28 out. 2011.

_____. **Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas da rede estadual do ano de 2012.** Disponível em: < <http://static.paraiba.pb.gov.br/2011/12/Diretrizes-Operacionais-para-o-funcionamento-das-escolas-da-rede-estadual-de-ensino.pdf> > Acesso em: 25 mai. 2020.

_____. EDITAL N.º 01/2012/SEAD/SEEC. Concurso Público de Provas e Títulos para o Magistério do Estado da Paraíba. **Diário Oficial [do Estado da Paraíba]**, João Pessoa, PB, n. 15.085, 09 nov. 2012.

_____. Medida Provisória nº 240, de 11 de dezembro de 2015. Institui o Programa de Intercâmbio Internacional – GIRA MUNDO. **Diário Oficial [do Estado da Paraíba]**, João Pessoa, PB, n. 16.002, 11 dez. 2015.

_____. Lei nº 10.613, de 18 de dezembro de 2015. Institui o Programa de Intercâmbio Internacional – GIRA MUNDO. **Diário Oficial [do Estado da Paraíba]**, João Pessoa, PB, n. 16.011, 24 dez. 2015.

_____. Decreto nº 36.539 de 29 de dezembro de 2015. Regulamenta a Lei 10.613, de 24 de dezembro de 2015, que institui o Programa de Intercâmbio Internacional - GIRA MUNDO. **Diário Oficial [do Estado da Paraíba]**, João Pessoa, PB, n. Nº 16.016, 30 dez. 2015.

_____. **Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas da rede estadual do ano de 2016.** Disponível em: < <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diretrizes-Operacionais-2016-2.pdf> > Acesso em: 25 mai. 2020.

_____. **Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas da rede estadual do ano de 2017.** Disponível em: < <https://pt.slideshare.net/luisrbg/diretrizes-operacionais-2017> > Acesso em: 25 mai. 2020.

_____. **EDITAL DE PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO Nº005/2017.** Disponível: < <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/01/EDITAL-DOS-PROFESSORES-GIRAMUNDO.ESPANHOLDOE.pdf> > Acesso em: 25 mai. 2020.

_____. EDITAL N.º 01/2017/SEAD/SEE . Concurso Público de Provas e Títulos para o Magistério do Estado da Paraíba. **Diário Oficial [do Estado da Paraíba]**, João Pessoa, PB, n. 16.470, 05 out. 2017.

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K. SCHEYERL, D. **Espaços lingüísticos: resistências e expansões.** Salvador: EDUFBA, 2006.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a Nova Retórica.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso.** 3. ed. Campinas (SP): Editora da UNICAMP, 2010, p.49-59.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **História, memória e ensino de espanhol (1942- 1990).** Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.

PONTE, A. S. . A expansão linguística espanhola na China e no Brasil: convergências, deslocamentos e assimetrias. **Caracol**, [S. l.], n. 20, p. 322-349, 2020.

PROFESSORES ESPANHOL DA PARAÍBA. **CCJ da ALPB aprova Lei do Espanhol na Paraíba.** 2018. (9m01s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=O9RTFPAfBx4>>. Acesso em: 30 mai 2020.

RECUERO, A. L.P.C. **Por que não ensinar espanhol no Brasil? As políticas linguísticas e a gramatização no ensino do espanhol a partir da Glotopolítica.** 2017. 288 f. Tese (Doutorado) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2017.

RIBEIRO, Nuno. **Língua espanhola equivale a 15 por cento do PIB.** 9 de dezembro de 2006. Portal Público. Disponível em: < <https://www.publico.pt/2006/12/09/jornal/lingua-espanhola-equivale-a-15--por-cento-do-pib-111384> > Acesso em 21 fev 2021.

ROCA, María del Pilar; Dourado, M.R.S . Conhecimentos de Línguas Estrangeiras.. In: Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Coodenadoria de Ensino Médio.. (Org.). **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba.** Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias.. João Pessoa: [s.n], 2007, v. 1, p. 102-213.

RODRIGUES, F. S. C. **Língua viva, letra morta:** obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. 2010. Tese (Doutorado) - FFLCH/USP, São Paulo, 2010.

_____. Vão as leis onde querem os reis: Antecedentes da Lei No 11.161/2005. In: BARROS, CRISTIANO; COSTA, E. G. M.. (Org.). **Dez anos da Lei do Espanhol**. 1ed. Belo Horizonte: UFMG, 2016, v. 1, p. 31-46.

_____. **EL ESPAÑOL EN BRASIL**. Canal da Abralin no Youtube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u62-JIYDRPY&t=2029s>. Acesso em 23 de jul de 2020.

SALVADOR, Alzenaide C. O.; SANTOS, Luana Vital 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 03 jun. 2020.

SILVA, M. V. da. **(Des)políticas linguísticas no Brasil: a reforma do ensino médio e a exclusão do ensino de língua espanhola na educação básica**. Revista Diálogos (RevDia), “Edição comemorativa pelo Qualis B2”, v. 6, n. 2, mai.-ago., 2018.

SILVEIRA, É. S.; RAMOS, N. V.; VIANNA, R. B. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 43, 2018, p.101-118. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i43.3992> Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3992> Acesso: 20 de abr. de 2019.

SILVERSTEIN, Michael. 1979. “Language Structure and Linguistic Ideology”, in **The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels**, ed. P. Clyne, W. Hanks & C. Hofbauer. Chicago: Chicago Linguistic Society.

SCHIFFMAN, H. F. (1996). **Linguistic culture and language policy**. London/New York: Routledge.

SCOLLON, RON; SUZANNE W. SCOLLON. **Nexus analysis: discourse and the emerging internet**. New York: Routledge, 2004

SHOHAMY, E. **Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches**. London; New York: Routledge, 2006.

_____. Language teachers partners in crafting educational language policies? Íkala, **Revista de Language y Cultura**, v. 14, n. 22, p. 45-67, maio-ago. 2009.

SOKOLOWICZ, L. **A inclusão da língua espanhola no ensino secundário brasileiro e os primeiros gestos de gramatização: os anos 1920 e a Era Vargas**. 2020. Tese (Doutorado) - FFLCH/USP, São Paulo, 2020.

SOUSA, S. C. T.; PEREIRA, A. C. V. B. ; VILAR, J. H. B. . A redação do Enem sob a ótica da Política Linguística: um estudo da Competência 5. **MUITAS VOZES**, v. 8, p. 196-215, 2019.

SOUSA, S. C. T.; SILVA, M. E. M. E. . O estatuto e as crenças de estudantes do PEC-G em relação à língua portuguesa: 'o português é muito importante.'. **PROLÍNGUA (JOÃO PESSOA)**, v. 15, p. 1-15, 2020.

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

VAN DIJK, T. **Ideología. Un enfoque multidisciplinario**. Barcelona, Gedisa, 2006.

VECHIA, A. Imperial Colégio de Pedro II no século XIX: portal dos estudos históricos franceses no Brasil. In: VECHIA, A. & CAVAZOTTI, M. A. (Orgs.). **A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)**. São Paulo: Annablume, 2003.

WOOLARD, K. A.; SCHIEFFELIN, B. **Language Ideology**. Annual Review of Anthropology. v.23, 1994.

WOOLARD, K. A. Introduction. B. B. SCHIEFFELIN, K. A. WOOLARD, P. V.; KROSKRITY, P. V. (Eds.). **Language ideologies practice and theory**. Oxford: Oxford University Press, v.3, n.4, 1998.

_____. La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. In José del Valle (ed). **La lengua, ¿patria común?** Vervuert: Iberoamericana, 2007: 129-142.

_____. Las ideologías como campo de investigación. In: SCHIEFFELIN, Bambi B.; WOOLARD, Kathryn A.; KROSKRITY, Paul V. (Eds.). **Ideologías lingüísticas: práctica y teoría**. Madrid: Catarata, 2012. p. 19-68.

ZAVALA, V.(2020). **Hacia una apuesta etnográfica para la glotopolítica**. Caracol. São Paulo.N. 20. (pp. 202 - 231), jul./dez. 2020.

TABOADA-DE-ZÚÑIGA, P. R. T. (2010). Una aproximación al turismo idiomático en España. El caso particular de las ciudades históricas. **Revista de turismo y patrimonio cultural**, 4(12), 757-782. Disponível em: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/53353/taboadazuniga.pdf?sequence=1>. Acesso em 22 fev. 2021

ANEXOS

ANEXO I: E-mail que enviei ao deputado Anísio Maia.	142
ANEXO II: O texto do PL 1.509/2017.	143
ANEXO III: Justificativa do PL 1.509/2017.	145
ANEXO IV: Lei Estadual 11.191/2018.	149
ANEXO V: discursos dos três deputados na CCJ, durante audiência pública que aprovou o texto do PL	150
ANEXO VI: Requerimento N° 14.447/2010.	153
ANEXO VII: Requerimento N° 15.692/2010.....	156
ANEXO VIII: Requerimento N° 62/2011	157
ANEXO IX: Enquete, realizada por mim, destinada aos estudantes da Rede estadual de educação, sobre a escolha na prova de língua estrangeira moderna no ENEM.	163
ANEXO X: Substitutivo 01 do Projeto de Lei 1.509 / 2017.....	164

ANEXO I: E-mail que enviei ao deputado Anísio Maia.

Reprodução do texto:

lucaspaulinno@outlook.com

Seg, 22/05/2017 00:16

Para: anisiomaia@yahoo.com.br

Olá, Deputado Estadual Anísio Maia. Me chamo Lucas, sou professor da Rede Estadual de Educação do estado da Paraíba e, venho através desta mensagem, representando os professores de Língua Espanhola da Paraíba, apontar-lhe a nossa preocupação com a Reforma do Ensino Médio e suas consequências dentro de algumas disciplinas do currículo do Ensino Médio.

Sabendo que Vossa Excelência é presidente da Comissão de Educação, decidimos procurá-lo e trazer à discussão a nossa preocupação quanto a permanência da Língua Espanhola no Ensino Médio da Rede Estadual.

A obrigatoriedade do ensino do espanhol fora uma conquista dentro da educação básica, através da lei 11.161, promulgada pelo ex-presidente Lula em 2005, mas que no ano passado, o presidente ilegítimo decidiu revogar com a MP 746, conhecida como Reforma do Ensino Médio.

Diante da revogação, diversas comissões de educação estão abrindo discussões em suas plenárias para discutir como o ensino do espanhol ficará a partir de agora. Estados como Rondônia, Santa Catarina e Rio Grande do Sul já estão analisando a nova realidade da disciplina e como ela se faz necessária no currículo educacional de suas respectivas redes de ensino.

Partindo desse pressuposto, sabendo que Vossa Excelência é ávido representante do governo que instituiu a Lei 11.161 e se posicionou contra a Reforma, bem como por presidir a Comissão de Educação na Assembleia Legislativa da Paraíba, queríamos contar com sua representatividade dentro da ALPB e trazer à tona a discussão a respeito da importância de manter o ensino da Língua Espanhola nas escolas estaduais do estado. Posto que, um possível fim da oferta dessa língua nas escolas da Paraíba excluirá o aluno da escola pública, enquanto nas escolas particulares o ensino continua.

Somos o único país da América do Sul a falar português, cercado de países que falam o espanhol. Mais de 80 % dos alunos optam pelo espanhol no ENEM.

Pedimos uma audiência com Vossa Excelência, de modo que nos ajude, e buscamos uma forma de retroceder este processo, pois a forma como a Reforma do Ensino Médio aborda essa disciplina, os alunos poderão deixar de ter o ensino do espanhol na Paraíba.

Aguardamos brevemente resposta.

(Fonte: Lucas da Silva Paulino)

ANEXO II: O texto do PL 1.509/2017.

AO EXPEDIENTE DO DIA
15 de 98 de 17
PRESIDENTE



Estado da Paraíba
Assembleia Legislativa
Casa de Epitácio Pessoa



18ª Legislatura
3ª Sessão Legislativa

Projeto de Lei ° 15092017

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.

Art. 4º. Os profissionais que poderão lecionar esta disciplina deverão ser formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação Espanhol-Português.

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.

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.

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

Sala das Sessões, 10 de agosto de 2017.


ANÍSIO MAIA
Deputado Estadual PT-PB



ANEXO III: Justificativa do PL 1.509/2017.**JUSTIFICATIVA**

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 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.



Em pesquisa realizada no ano de 2014 pelo INEP/MEC verificou-se que mais de 70 % dos candidatos da região Nordeste que se submetem ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), optam pela Língua Espanhola. Atualmente, serão obrigados em muitas escolas a estudar inglês, muitas vezes interrompendo um ciclo de estudos. Indagamos sobre a desigualdade de conhecimentos que ocorrerá entre alunos da rede privada, que manterá o ensino da língua espanhola, e os da escola pública que não terão acesso a estes estudos.

Além de não garantir aos estudantes acesso aos estudos de Língua Espanhola, existe ainda o fator professor: profissionais qualificados simplesmente ficam à deriva, sem oportunidade de trabalho. 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.

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. Os cursos de licenciatura plena em Letras/ Espanhol na Paraíba estão ameaçados, caso o ensino da Língua Espanhola saia em definitivo da Rede Estadual.

Outro ponto que podemos trazer à tona refere-se ao Programa de Intercâmbio Internacional – GIRAMUNDO, instituído na Paraíba, através da Lei Estadual 10.613 de 18 de dezembro de 2015 que, tem como propósito ofertar aos alunos do Ensino Médio e professores efetivos da Rede Estadual de Ensino, de forma gratuita, experiência de intercâmbio educacional e cultural supervisionado e custeado pelo Poder Público.

O GIRAMUNDO surge como uma iniciativa inovadora dentro da educação pública paraibana que, valoriza não somente a vivência de nossos educadores e educandos em países de diferentes culturas e costumes ao nosso,



mas sobretudo destaca a importância da pluralidade linguística como prática social e educacional dentro da educação do nosso estado.

Nesta última edição do programa, está sendo ofertado o intercâmbio para Espanha, como forma de fomentar a valorização da Língua Espanhola no nosso sistema educacional. Diante disso, 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.

Também não podemos esquecer as relações comerciais que a Paraíba cria com países hispanoamericanos ao trazer um feito inédito: estabelecer voos diretos da Argentina a João Pessoa. Essa medida adotada pelo governador, fomenta um maior número de turistas hispânicos à Paraíba, estimulando a malha viária paraibana e mostra aos argentinos o quão rico é o nosso estado.

É de conhecimento público que os Institutos Federais de Educação, os conhecidos IF's, já declararam que manterão o ensino da língua espanhola em seu currículo. Secretarias Estaduais de Educação como Alagoas, Amapá, Espírito Santo, Mato Grosso, Pernambuco, Piauí, Roraima, Santa Catarina, Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul já estão agindo contra essa revogação, abrindo discussões em suas Comissões de Educação, de suas respectivas Assembleias Legislativas e até mesmo continuando a contratar professores de língua espanhola para os seus quadros funcionais, objetivando defender a manutenção da oferta do ensino dessa língua em suas redes públicas de ensino, garantindo aos alunos a abertura de novas portas de conhecimento.

No estado do Rio de Janeiro, a Lei 2447/95, aprovada pela Assembleia Legislativa daquele estado, torna obrigatória a inclusão do ensino da Língua Espanhola no currículo escolar.



O sindicato das escolas particulares da Paraíba já se manifestou contra a exclusão das aulas de espanhol no currículo do ensino médio de seu currículo educacional. Segundo levantamento feito pela comissão de professores, não há nenhuma intenção por parte dos donos e diretores dos educandários privados paraibanos de desprivilegiar os seus alunos de assistir aulas de espanhol. Em pesquisa realizada pelos professores de Língua Espanhola da Rede Estadual de ensino, entre os dias 15 de junho a 11 de julho, 2103 alunos de todo o estado da Paraíba responderam a seguinte pergunta: No ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) qual idioma você escolheu/escolherá para realizar a prova de Língua Estrangeira? Como resultado 82,6 % dos entrevistados afirmaram que optaram ou optariam pelo espanhol, enquanto que apenas 17,4% apontaram o idioma inglês como o escolhido

Partindo desse pressuposto, é notório a relevância do espanhol no contexto educacional paraibano, especialmente no que se refere ao ENEM.

Defendemos e buscamos apoio para que se torne obrigatória a oferta tanto de Língua Inglesa quanto de Língua Espanhola em nível nacional e estadual. Retirar a obrigatoriedade deste componente do currículo é fechar as portas do mundo para nossos alunos e ignorar a nossa própria construção cultural e social.

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, dialogam por uma perspectiva plurilinguística e de mercado de trabalho.

Sala das Sessões, 10 de agosto de 2017.


ANÍSIO MAIA
Deputado Estadual PT-PB

ANEXO IV: Lei Estadual 11.191/2018.



ESTADO DA PARAÍBA
ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
CASA DE EPITÁCIO PESSOA

Certifico, para os devidos fins, que esta
LEI foi publicada no DOE, Nesta Data
05/09/2018
Vitor Maia Sa
Gerência Executiva de Registro de Atos
Legislação da Casa Civil do Governado

LEI Nº 11.191, DE 29 DE AGOSTO DE 2018.
AUTORIA: DEPUTADO ANÍSIO MAIA

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

O PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA PARAÍBA

Faz saber que a Assembleia Legislativa decreta, e eu, em razão da sanção tácita, nos termos do § 1º do Art. 196 da Resolução nº 1.578/2012 (Regimento Interno) c/c o § 7º do art. 65, da Constituição Estadual, Promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º A disciplina de Língua Espanhola, com matrícula facultativa aos estudantes, fica introduzida 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 de Língua Espanhola ficará facultativa no Ensino Fundamental, dentro da parte diversificada do currículo.

§ 2º A disciplina de Língua Espanhola terá, no mínimo, a carga horária de uma hora-aula semanal em cada ano letivo.

Art. 2º As aulas de Língua Espanhola serão ofertadas no horário regular dos Sistemas de Ensino.

Art. 3º Os profissionais que poderão lecionar esta disciplina deverão ser formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação Espanhol-Português.

Art. 4º 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.

Art. 5º 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.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Paço da Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba, "Casa de Epitácio Pessoa", João Pessoa, 29 de agosto de 2018.


GERVÁSIO MAIA
Presidente

(Fonte: Diário Oficial do Estado da Paraíba em 05 de setembro de 2018)

ANEXO V: discursos dos três deputados na CCJ, durante audiência pública que aprovou o texto do PL

a) Camila Toscano, deputada de oposição ao governo do estado ao espectro político do proponente do PL.

“Deputado (inaudível), só corroborando... Eu tive uma conversa, através do deputado Anísio, com os professores e pelo que sei, deputado Anísio pode explicar melhor, mas na verdade ele já existe só que ele não está regulamentado e o que busca o deputado Anísio é justamente, é o reconhecimento e a regulamentação daquilo que já existe, então, de fato, nós temos que louvar iniciativas como essa. E Vossa Excelência fala muito bem, nós vamos dar oportunidade aos alunos da Rede pública a aprender outra língua, né? ... Quem sabe dar... assim... mais oportunidades a eles. Então, de fato, tem que ser louvado essa iniciativa do deputado Anísio e nós temos que dar aquilo de direito a quem pede a regulamentar a profissão, uma profissão tão importante pra nossa Paraíba”.

b) Estela Bezerra, deputada de situação ao governo do estado e participante do mesmo espectro político que o proponente do PL.

“Eu queria fazer uma discussão, fazer uma contextualização, esse projeto já havia sido apresentado aqui em 2017. Não foi aprovado porque tinha vícios de inconstitucionalidade, foi sugerido ao deputado Anísio que se fizesse uma adequação à lei federal e hoje essa matéria volta à casa com essa adequação. A adequação se faz, no sentido do que o governo federal já implementou, que é permitido que a língua espanhola seja facultativa, seja ofertada facultativa. Eu tive, não só reunião com os professores de espanhol, mas também com professores de ciências sociais, de filosofia, de geografia e de história. Eu aproveito que vocês estão aqui e agora, e até acompanhando essa matéria para dizer que nosso desafio é muito maior do que esse, né? Na verdade, nós referendamos aqui, de certa forma, o que próprio Gira Mundo também está estimulando e o que a legislação federal também está estimulando, não deixa de dar uma visibilidade à luta que a gente tem de fazer, mas nós temos de fazer uma defesa hoje as ciências humanas que foram todas retiradas do currículo obrigatório. Aqui continua sendo o inglês a oferta obrigatória, à revelia deputado Renato do que foi dito aqui pela Vossa Senhoria, Vossa Excelência, que a gente compreende o Brasil sempre esteve de costas ao continente que majoritariamente se fala espanhol, quer dizer se nós tivéssemos uma cultura de

unidade, de desenvolvimento regional, teríamos pelo menos uma formação bilingue, português/espanhol como línguas obrigatórias, que é o que todo mundo entende que poderia ser. E nós temos ainda uma luta a fazer porque se você só garante 1 hora/aula por semana, você vai ter um professor de espanhol tendo 40 turmas para poder fazer uma carga horária de 20 horas por semana. Então, são itens como esses que não podem ser deixados de fora e que não vão ser resolvidos através do legislativo por conta da limitação que o legislativo tem sobre essa matéria que sempre tem de se referendar com a legislação federal e com o vício de iniciativa porque aqui nós reprovamos várias disciplinas que foram temas e conteúdos que foram tentados criar, como oportunos à realidade local, mas que nós não tínhamos competência de criá-los. Portanto, eu já declaro o meu voto, o meu voto é extremamente favorável, a matéria está adequada à constitucionalidade e me associo a vocês, como venho me associando não só ao espanhol, mas a todas as disciplinas que fortalecem o conceito de ciências humanas que hoje está sendo atacado por esse movimento reacionário, fascista, que não é só no Brasil, mas que é no mundo todo, minha solidariedade a vocês e nossa total adesão a essa iniciativa. Meu voto é pela... (inaudível).”

c) Anísio Maia, deputado proponente do PL 1.509/2017.

“Concluindo, Senhora Presidenta, é... não vou ser repetitivo, até porque todos os colegas já mostraram sensibilidade ao tema, todos eles foram... tiveram a oportunidade de debater com toda essa delegação que está aqui presente hoje, acompanhando a votação, um exemplo muito interessante de cidadania. Nós gostaríamos que todos os interessados acompanhassem o trabalho da casa, agora, evidentemente que esta lei, que está sendo apresentada hoje, não é a lei ideal, é a lei possível, é a lei que reflete o que podemos alcançar, que a nossa lei original era mais avançada, garantia muito mais pra todos aqueles que acham que a Língua Espanhola deve ser adotada é... numa escala muito maior, garantia que ela continuasse se expandindo, somos um país latino-americano, cercado de de de... irmãos que praticam a Língua Espanhola, falam a Língua Espanhola, usam a Língua Espanhola. Então, não tem cabimento dessa língua não ser... uma língua da maior importância no ensino do Brasil, mas, infelizmente, nós estamos vivendo outros tempos, aqui o que mais vale é o “United States”, ele é que dá a regra geral, e o presidente golpista segue essa regra à risca, portanto, tenho a dizer aos professores que isso é um primeiro passo, nós precisamos de muito mais e temos muitas dificuldades. Essa lei vai, apenas, abrir uma porta, que por exemplo, nós tivemos no... no último concurso efetuado pela secretaria de educação não tem uma vaga sequer para

professor da Língua Espanhola, nós, inclusive, falamos com o secretário, caberia, pelo menos, uma vaga para sinalizar, a Secretaria da educação dar um sinal que tá atestado com esse problema, mas, infelizmente, não houve. Eu espero que nos próximos concursos, influenciados por essa legislação nova, os professores da Língua Espanhola tenham mais oportunidade na Paraíba, que algumas oportunidades foram dadas, evidentemente, o Gira Mundo, o governo tem tido uma preocupação nesse sentido, mas ainda é preciso avançar mais, então, eu agradeço a sensibilidade dos colegas, e espero que isso aqui represente uma passo importante na, digamos assim, concretização porque é uma quase que obrigação pra qualquer sistema de educação expandir a Língua Espanhola em todo o Brasil, e eu sonhava até um dia que ela fosse maior que a Língua Inglesa, sinceramente, pra mim, eu preferia a Língua Espanhola dez vezes que a Língua Inglesa.”

(Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=O9RTFPAfBx4>)

ANEXO VI: Requerimento Nº 14.447/2010.

AO EXPEDIENTE DO DIA
23 de 03 de 2010
PRESIDENTE



ESTADO DA PARAÍBA
ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA
Gabinete do Deputado Francisco de Assis Quintans



REQUERIMENTO Nº 14.447/2010

AUTOR: Deputado FRANCISCO DE ASSIS QUINTANS

ASSUNTO: Apela ao Secretário de Estado da Educação e Cultura, Sales Gaudêncio, no sentido de que priorize a implantação da Disciplina de Espanhol na Grade Curricular do Ensino Médio nos Estabelecimentos de Ensino da Paraíba, conforme determina a Lei Federal 11.161, que torna obrigatório que todas as escolas de Ensino Médio deverão oferecer aulas do idioma aos seus alunos.

Senhor Presidente,

Requeiro a Vossa Excelência, na forma regimental, e após ouvido o plenário que seja aprovado apelo ao Secretário de Estado da Educação e Cultura, Sales Gaudêncio, no sentido de que priorize a implantação da Disciplina de Espanhol na Grade Curricular do Ensino Médio nos Estabelecimentos de Ensino da Paraíba, conforme determina a Lei Federal 11.161, que torna obrigatório que todas as escolas de Ensino Médio deverão oferecer aulas do idioma aos seus alunos.

Requeiro ainda que seja dado conhecimento desta nossa Propositura ao Antonio Arruda, Presidente do SINTEP, Rua José Coelho, 61, Centro, CEP: 58.013-040, João Pessoa – PB; ao Ex-Prefeito Alan Nepomuceno e ao Senhor Paulo Nepomuceno, residentes na Rua Félix Carolino Barbosa, 603, Bairro Alto Branco, Campina Grande-PB, CEP: 58.102-580, e para os Vereadores do Município de Damião, Maria do Carmo Santos Sousa, Rubens Ferreira de Sousa, Damiao Barbosa Galdino, na Câmara de Vereadores na Rua Manoel Inácio da Silva, 45, Damião-PB, CEP: 58.173-000; ao Ex-Prefeito Alberto Nepomuceno, na Fundação Juvino Nepomuceno, s/n, Centro, Barra de Santa Rosa-PB, CEP: 58.170-000, e para os Vereadores José Diógenes Medeiros, José Martins, Júlio Pinto de Luna e Ivanildo Oliveira Silva, na Câmara Municipal de Vereadores, na Rua Frei Martinho, s/n, Centro Barra de Santa Rosa – PB, CEP: 58.170-000; ao Ex-Prefeito Jaime Pereira Filho, Rua Floriano Peixoto, 456, Centro, Cuité-PB, CEP: 58.175-000, para a Senhora Maria das Graças Almeida, na Rua 15 de Novembro, 76, Centro, CEP: 58.175-000, e para os Vereadores Giovanni Furtado, Vicente Ferreira de Lima, Alberto Vital Araújo Silva, Francisco Silva de Lima, Geraldo de Souza Leite, Joventino Pontes de Souto, José Evanuel Moreira Bezerra, Max Webber Venâncio dos Santos, e Eliú Javã Silva Santos Furtado, na Rua Epitácio Pessoa, 36, Centro, Cuité – PB, CEP: 58.175-000; e para o Ex-Prefeito Antonio Medeiros, na Rua 15 de Novembro, 153, Centro, Cuité – PB, CEP 58.175-000; para o Prefeito do Município de Cubati, Dimas Pereira da Silva, na Rua José Araújo Dantas, 292, Cubati-PB, CEP: 58.167-000, e para os Vereadores Ivo Jose Cardoso Neto, Paulo Roberto Silva de Lima, Ronie Mackartney Fernandes,

15 de 04, 2010
EM

1º Secretário





JUSTIFICATIVA PARA O PLEITO

Senhoras e Senhores Deputados,

O ensino de espanhol é disciplina obrigatória nos currículos escolares a partir de 2010 em todo o Brasil. De acordo com a lei 11.161, sancionada pelo presidente Lula em 2005, todas as escolas de Ensino Médio deverão oferecer aulas do idioma aos seus alunos.

O espanhol é atualmente um idioma falado por mais de 420 milhões de pessoas, sendo a segunda língua mais falada no mundo ocidental. Além da Espanha, é a língua oficial de 20 países, localizados na sua maioria na América Latina.

Dados da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) dão conta que o País, em 2007, tinha mais de 12 mil professores aptos a ensinar a língua espanhola nas escolas. Mas segundo o Censo escolar são necessários de 22 mil a 24 mil para atender a nova demanda.

Eis o que determina a Lei 11.161:

DO 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 [ou seja, em 2010].

§ 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.



ESTADO DA PARAÍBA
ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA

Gabinete do Deputado Francisco de Assis Quintans



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

Luiz Inácio Lula da Silva
Presidente da República

Sala das Sessões, 22 de março de 2010.

FRANCISCO DE ASSIS QUINTANS
Deputado Estadual

(FONTE: http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/materia/31185_texto_integral)

ANEXO VII: Requerimento Nº 15.692/2010



Assembleia Legislativa da Paraíba
Sistema de Apoio ao Processo Legislativo

Requerimento
REQ 15692 de 2010

– APELANDO AO SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, O SENTIDO DE QUE PRIORIZE A IMPLANTAÇÃO DA DISCIPLINA DE ESPANHOL NA GRADE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIOS NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DA PARAÍBA.

Informações Básicas

Apresentada em: 19/01/2011

Formato: E

Publicada: Sim

Tramitação: Não

Regime: Ordinária

Dias de prazo: não informado

Data fim do prazo: não informado

Matéria Complementar: Não

Polêmica: Não

Origem Externa

Matérias Anexadas

Autores

Nome do Autor: Francisco de Assis Quintans

Cargo: Parlamentar

Tipo: primeiro autor

Despachos Iniciais

Última Tramitação

Data Ação: 18/01/2011

Unidade Local: Movimentação de matéria

Encaminhada em: None

Destino: None

Turno:

Status: Aguardando distribuição

Urgente: Não

Data do fim do prazo: None

Texto da Ação: Constatou no Expediente, Período de Recesso

Relatorias

Numerações

Legislações Citadas

Documentos Acessórios

ANEXO VIII: Requerimento Nº 62/2011





ESTADO DA PARAÍBA
ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA
 Gabinete do Deputado Francisco de Assis Quintans

REQUERIMENTO Nº 62 / 2011

AUTOR: Deputado FRANCISCO DE ASSIS QUINTANS

ASSUNTO: Apela ao Secretário de Estado da Educação e Cultura, Sales Gaudêncio, no sentido de que priorize a implantação da Disciplina de Espanhol na Grade Curricular do Ensino Médio nos Estabelecimentos de Ensino da Paraíba, conforme determina a Lei Federal 11.161, que torna obrigatório que todas as escolas de Ensino Médio deverão oferecer aulas do idioma aos seus alunos.

Senhor Presidente,

Requeiro a Vossa Excelência, na forma regimental, e após ouvido o plenário que seja aprovado apelo ao Secretário de Estado da Educação e Cultura, Sales Gaudêncio, no sentido de que priorize a implantação da Disciplina de Espanhol na Grade Curricular do Ensino Médio nos Estabelecimentos de Ensino da Paraíba, conforme determina a Lei Federal 11.161, que torna obrigatório que todas as escolas de Ensino Médio deverão oferecer aulas do idioma aos seus alunos.

Requeiro ainda que seja dado conhecimento desta nossa Propositura ao Antonio Arruda, Presidente do SINTEP, Rua José Coelho, 61, Centro, CEP: 58.013-040, João Pessoa – PB; ao Ex-Prefeito Alan Nepomuceno e ao Senhor Paulo Nepomuceno, residentes na Rua Félix Carolino Barbosa, 603, Bairro Alto Branco, Campina Grande-PB, CEP: 58.102-580, e para os Vereadores do Município de Damião, Maria do Carmo Santos Sousa, Rubens Ferreira de Sousa, Damiao Barbosa Galdino, na Câmara de Vereadores na Rua Manoel Inácio da Silva, 45, Damião-PB, CEP: 58.173-000; ao Ex-Prefeito Alberto Nepomuceno, na Fundação Juvino Nepomuceno, s/n, Centro, Barra de Santa Rosa-PB, CEP: 58.170-000, e para os Vereadores José Diógenes Medeiros, José Martins, Júlio Pinto de Luna e Ivanildo Oliveira Silva, na Câmara Municipal de Vereadores, na Rua Frei Martinho, s/n, Centro Barra de Santa Rosa – PB, CEP: 58.170-000; ao Ex-Prefeito Jaime Pereira Filho, Rua Floriano Peixoto, 456, Centro, Cuité-PB, CEP: 58.175-000, para a Senhora Maria das Graças Almeida, na Rua 15 de Novembro, 76, Centro, CEP: 58.175-000, e para os Vereadores Giovanni Furtado, Vicente Ferreira de Lima, Alberto Vital Araújo Silva, Francisco Silva de Lima, Geraldo de Souza Leite, Joventino Pontes de Souto, José Evanuel Moreira Bezerra, Max Webber Venâncio dos Santos, e Eliú Javã Silva Santos Furtado, na Rua Epiácio Pessoa, 36, Centro, Cuité – PB, CEP: 58.175-000; e para o Ex-Prefeito Antonio Medeiros, na Rua 15 de Novembro, 153, Centro, Cuité – PB, CEP 58.175-000; para o Prefeito do Município de Cubati, Dimas Pereira da Silva, na Rua José Araújo Dantas, 292, Cubati-PB, CEP: 58.167-000, e para os Vereadores Ivo Jose Cardoso Neto, Paulo Roberto Silva de Lima, Ronie Mackartney Fernandes,



ESTADO DA PARAÍBA
ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA

Gabinete do Deputado Francisco de Assis Quintans



Bejamin Cardozo da Silva, Claucivessa da Silva Medeiros, Francisca Figueiredo Lima, Rosinaldo Alves de Oliveira, Josinaldo Pereira dos Santos, Juaci Cordeiro de Souza, na Câmara Municipal de Cubati, na Rua José Araújo Dantas, 292, Cubati-PB, CEP: 58.167-000, e para o Ex-Prefeito de Cubati, Janúncio Batista, na Rua José Araújo Dantas, 153, Cubati-PB, CEP: 58.167-000; para o Prefeito de Picuí, Rubens Germano Costa, na Rua João Pessoa, 29, Picuí-PB, CEP: 58.187-000, e para os Vereadores Maria Ednalva Dantas, Olivanio Dantas Remigio, Jozelma Cecilia da Costa Dantas, Paulo Silva Lira, Guinaldo Neto Dantas, Jose Roberto Dantas, Joseilton de Lima Azavedo, Odimar de Oliveira Vasconcelos, Roseli Alves de Macedo, na Câmara Municipal de Picuí, 152, na Rua João Pessoa, 29, Picuí-PB, CEP: 58.187-000; ao Prefeito Marcel Nunes de Farias, Rua Ananiano Ramos, 61, Centro, Prata-PB, CEP: 58.550-000, e para os Vereadores Felisardo Moura Nunes, José Erinaldo de Sousa, Pedro Estevão Neto, João Bosco Néri, José Josafa Claudino, Antonio Elias da Silva e Israel Simões de Araújo, na Avenida Aniano Ramos, 168, Centro, Prata – PB, CEP: 58.550-000; ao Prefeito Aristeu Sousa Chaves, Rua Nominando Firmo, 56, Centro, Camalaú-PB, CEP: 58.535-000, e para os Vereadores Alecsandro Bezerra dos Santos, Alexandre Chaves Sousa, Aluisio Lucas Júnior, Audenice Chaves Sousa, Adelmo Teobaldo de Farias, Edvaldo de Queiroz Neles e José Gildo Pereira do Nascimento, na Rua Nominando Firmo, 85, Centro, Camalaú – PB, CEP: 58.535-000; ao Prefeito Inácio Amaro dos Santos Filho, Praça Cel Sérgio Dantas, 42, Centro, Ouro Velho-PB, CEP: 58.560-000; ao Vice – Prefeito Paulo Jorge Fernandes de Freitas, na Rua Juvenal da Rocha, 58, Centro, Ouro Velho – PB, CEP: 58.560-000; e para os Vereadores José Alexandre Ferreira (Presidente), Martevânia Bernardo de Menezes, Fabrício Menezes Alexandre, Erivonaldo Lopes de Sousa, Carmem Silvia Pereira Dantas, na Rua Antonio Izidro, 99, Centro, Ouro Velho-PB, CEP: 58.560-000; ao Prefeito Nelson Honorato da Silva, Rua Manoel José da Silva, 42, Centro, Coxixola-PB, CEP: 58.588-000; para os Vereadores Robério Gonçalves Ribeiro, Jose Severino de Farias, Josimar Rodrigues da Cunha, Fabio Oliveira Silva, Valmir Gonçalves Amorim, Carlos Antonio da Silva, Miguel Damiano Filho, Alixandre da Silva Neves, Manoel José Alves, na Câmara Municipal de Coxixola, 61, Centro, Coxixola-PB, CEP: 58.588-000; ; ao Prefeito João Luis de Lacerda Júnior, e ao Vice-Prefeito Inácio Luis da Nóbrega, na Rua Vereador Cícero Soares, 12, Centro, Amparo-PB, CEP: 58.548-000; e para os Vereadores Edinaldo Serafim do Nascimento, José Rejanio de Lima Campos, Maria Rejane Maciel, Cícero Francisco Maciel, Magesueide Bernardo Campos e Flavio Caetano Feitosa, na Rua Vereador Cícero Soares, 25, Centro, Amparo-PB, CEP: 58.548-000; ao Prefeito Eduardo José Torreão Motta, Rua Manoel Gaudêncio, 42, Centro, Serra Branca - PB, CEP: 58.580-000, e para os Vereadores Carlos Kleber Ribeiro Barros, José Ednaildo Saraiva de Brito, Josenildo Gonçalves de Brito, Paulo Sérgio de Azevedo Barros, Maria Valdete Carvalho Machado, José Severino Pereira, Paulo Henrique Gaudêncio Torreão Barbosa, Hércules Araújo de Holanda e João Henrique da Silva, na Câmara Municipal de Vereadores, Rua Manoel Gaudêncio, 126, Centro, Serra Branca – PB, CEP: 58.580-000; a Prefeita Solange Aires Caluete Guimarães,



ESTADO DA PARAÍBA
ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA

Gabinete do Deputado Francisco de Assis Quintans

Rua Tartuliano Aires de Queiroz, 42, Centro, Parari-PB, CEP: 58.575-000, e aos Vereadores José Josemar Ferreira de Souza, José Aristeu de Oliveira, Antonio de Queiroz Caluete Júnior, Marilene de Farias Andrade Lucena, Lenildo José da Silva Ribeiro, Leônio Targino da Silva, Osvaldo Aires de Queiroz Filho, Eudo José Cavalcante e Diego Gomes Ayres Caluete, na Câmara Municipal de Vereadores, na Rua Tertuliano Aires de Queiroz, s/n, Centro, Parari – PB, CEP: 58.575-000; ao Prefeito Eduardo Jorge Lima de Araújo, Rua Candido José Bezerra, s/n, Centro, São João do Tigre-PB, CEP: 58.520-000, e para os Vereadores Bartolomeu de Oliveira Bezerra, José Maucélio Barbosa, Luiz Ferreira da Silva, Lucélio de Marchi, Mauricio Ventura Andrade e Gilcélio Rodrigues, na Câmara Municipal de Vereadores, São João do Tigre – PB, CEP: 58.520-000; ao Prefeito Francisco Alípio Neves, na Rua Frei Fernando, 54, Centro, São Sebastião do Umbuzeiro – PB, CEP: 58.510-000; para os Vereadores Cícero Valdecir, Sandra Rosania Reis Freitas, Marques Antonio da Silva, Sebastião Ferreira Amurim, Cícero Bezerra dos Santos, Manoel Farias da Silva e Janduhy Monteiro, na Câmara Municipal de Vereadores na Rua Frei Fernando, 25, Centro, São Sebastião do Umbuzeiro – PB, CEP: 58.510-000; ao Prefeito Wenceslau Souza Marques, Rua Cassiano Rodrigues, 05, Centro, Teixeira-PB, CEP: 58.735-000, e para os Vereadores Francisco Jarbas Pereira de Oliveira, Kay France Nunes Rodrigues, Paulo de Tarso Carneiro Nunes, José Alfredo Novo Cavalcante, Francisco de Assis Paz de Amorim, Inácio de Oliveira Amorim Júnior e João Batista de Oliveira, na Câmara Municipal de Vereadores, Teixeira – PB, CEP: 58.735-000; ao Prefeito José Ademir Pereira de Moraes, Praça Estanislau de Medeiros, s/n, Centro, Santa Luzia - PB, CEP: 58.600-000; e para os Vereadores José Jackson dos Santos, Hemerson Kerll de Medeiros Dantas, Marconi Negromonte Filho, Moizaniel Alexandre de Medeiros, Milton Lucena da Nobrega, Nilton Franklin de Medeiros, Bivar de Souza Duda, Marcos Antonio de Moraes, Jose Adeildo Tomaz, na Câmara Municipal de Vereadores, na Praça Estanislau de Medeiros, s/n, Centro, Santa Luzia - PB, CEP: 58.600-000; ao Prefeito Francisco das Chagas Lopes de Sousa, Rua Janúncio Nóbrega, 01, Centro, São Mamede - PB, CEP: 58.625-000; e para os Vereadores do Município de São Mamede Luis Carlos da Silva, Eva Bezerra Araujo de Lucena, Francisco Junho de Andrade Alves, Carlos Antônio de Araujo, Lindival Medeiros Pereira, Aroldo Bileu da Nobrega, Edielson Adriano Ferreira Oliveira, Francisco de Assis De Lima Soares, Raimundo Diniz de Lucena, na Rua Janúncio Nóbrega, 12, Centro, São Mamede – PB, CEP: 58.625-000; para o Vereadores do município de Boa Vista, Herbert Wagner Virgínio de Almeida, José Fernandes Leite Aires, Marinésio Almeida Sampaio, Isaac Vitorino Batista de Almeida, Carlos Antonio Macedo de Farias, Carlos Alberto Jovem, Anderson de Farias Jovem, Genilson Pires Gonzaga, Wellington Ricardo de Alcântara, na Câmara Municipal de Boa Vista, Boa Vista – PB, CEP: 58.112-000; ao Prefeito Edvan Pereira Leite, na Prefeitura Municipal de Boa Vista, Boa Vista – PB, CEP: 58.112-000; para o Vereadores do Município de São José dos Cordeiros, Adiel de Sá Costa, José Humberto de Queiroz, Waltercio Farias de Holanda, Marizete Helena de Souza Monteiro, Damião de Souza, Maria de Lourdes Dantas de Gouveia, Hugo Assis de



Francisco de Assis Quintans



ESTADO DA PARAÍBA
ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA



Gabinete do Deputado Francisco de Assis Quintans

Araújo, João Faustino Cavalcante , na Câmara Municipal de São José dos Cordeiros, São José dos Cordeiros – Pb, CEP: 58.570-000, e ao Prefeito do Município de São José dos Cordeiros, Fernando Marcos de Queiroz, na Prefeitura Municipal de São José dos Cordeiros, São José dos Cordeiros – Pb, CEP: 58.570-000; para os Vereadores do Município de São João do Cariri, Paulo Roberto Gaudêncio, José Robson Brito de Lima, Marcondes Pereira de Farias, João Batista de Lima Júnior, Severina Ramos da Silva, Hélio Coutinho de Moraes, Cristovam Bezerra Rodrigues, José Alberto Ferreira, Natércio Pereira de Farias, na Câmara Municipal de Vereadores de São João do Cariri, São João do Cariri – PB, CEP: 58.590-000; ao Prefeito Roberto Pedro Medeiros Filho, na Prefeitura Municipal, São João do Cariri-PB, CEP: 58.590-000; ao Ex-Prefeito Robério Andrade de Vasconcelos, Rua José Martins, s/n, Centro, Zabelê-PB, CEP: 58.515-000, e para os Vereadores Adamastor Neves, Eronilde Lopes de Andrade, Celis Lílian Andrade de Vasconcelos, Jair Karly Leite Neves e Geni Cordeiro de Melo, na Câmara Municipal de Vereadores, Rua José Martins, s/n, Centro, Zabelê – PB, CEP: 58.515-000; e para o Ex-Prefeito José Alves da Silva, Rádio Congo FM, Rua Senador Rui Carneiro, 50, Centro, Congo -PB, CEP: 58.548-000; e para os Vereadores Joaquim Quirino da Silva Júnior, Sebastião da Silva, Jorge Humberto Quirino, Lenilson Bezerra da Silva, José Valderi de Farias, Gilmar de Souza Oliveira, Manoel de Sousa Mrculino, Erivaldo Farias de Queiros e Maria Nazarete Ferreira Vasconcelos, na Rua Senador Rui Carneiro, 50, Centro, Congo -PB, CEP: 58.548-000; aos Vereadores Zilmarc Paulino, José Vicente de Lima, Geraldo Feitosa, Aluizio Salvador de Lima, na Câmara Municipal de Vereadores, Rua 1º de Abril, 151, Centro, Sumé – PB- CEP: 58.540-000; ao Senhor Genival Paulino de Sousa, na Rua José Paulino de Barros, 12, Sumé –PB, CEP: 58.540-000; ao Senhor João Pereira, nas Lojas Olindina, na Avenida 1º de Abril, 135, Sumé – PB, CEP:58.540-000.

JUSTIFICATIVA
EM ANEXO.

Atenciosamente,

FRANCISCO DE ASSIS QUINTANS
Deputado Estadual



ESTADO DA PARAÍBA
 ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA
 Gabinete do Deputado Francisco de Assis Quintans



JUSTIFICATIVA PARA O PLEITO

Senhoras e Senhores Deputados,

O ensino de espanhol é disciplina obrigatória nos currículos escolares a partir de 2010 em todo o Brasil. De acordo com a lei 11.161, sancionada pelo presidente Lula em 2005, todas as escolas de Ensino Médio deverão oferecer aulas do idioma aos seus alunos.

O espanhol é atualmente um idioma falado por mais de 420 milhões de pessoas, sendo a segunda língua mais falada no mundo ocidental. Além da Espanha, é a língua oficial de 20 países, localizados na sua maioria na América Latina.

Dados da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) dão conta que o País, em 2007, tinha mais de 12 mil professores aptos a ensinar a língua espanhola nas escolas. Mas segundo o Censo escolar são necessários de 22 mil a 24 mil para atender a nova demanda.

Eis o que determina a Lei 11.161:

DO 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 [ou seja, em 2010].

§ 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.



**ESTADO DA PARAÍBA
ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA**

Gabinete do Deputado Francisco de Assis Quintans

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

Luiz Inácio Lula da Silva
Presidente da República

Sala das Sessões, 08 de fevereiro de 2011.

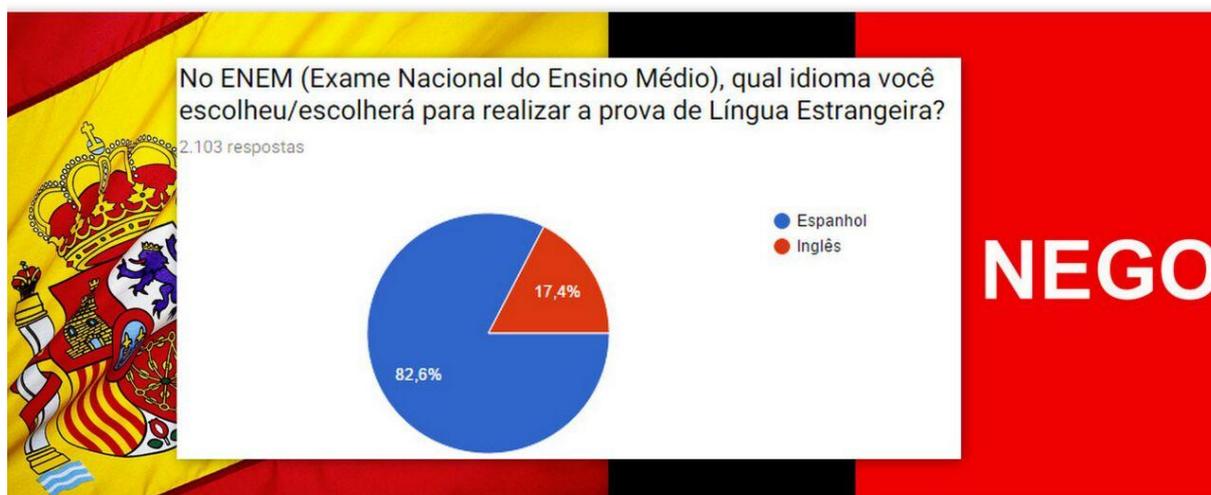
FRANCISCO DE ASSIS QUINTANS
Deputado Estadual

APROVADO O REQUERIMENTO EM
DISCUSSÃO ÚNICA
EM 35 / 02 33

1º Secretário

ANEXO IX: Enquete, realizada por mim, destinada aos estudantes da Rede estadual de educação, sobre a escolha na prova de língua estrangeira moderna no ENEM.

Pesquisa realizada pelos professores de Língua Espanhola da Rede Estadual de ensino, entre os dias 15 de junho a 11 de julho, 2103 alunos da Rede Estadual da Paraíba responderam a seguinte pergunta:



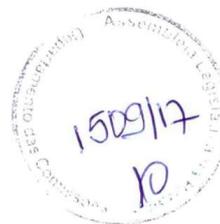
#FicaEspanhol

(Fonte: Lucas da Silva Paulino)

ANEXO X: Substitutivo 01 do Projeto de Lei 1.509 / 2017.

Estado da Paraíba
Assembleia Legislativa
Casa de Epitácio Pessoa

18ª Legislatura
3ª Sessão Legislativa

**Substitutivo 01 ao Projeto de Lei ° 1509/2017**

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

Art. 1º. A disciplina de Língua Espanhola, com matrícula facultativa aos estudantes, fica introduzida no currículo do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, ao lado da Língua Inglesa, conforme art. 35 da Lei Federal 9394/1996, alterado pela Lei Ordinária 13.415/17.

§ 1º 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 uma hora-aula semanal em cada ano letivo.

Art. 2º. As aulas de Língua Espanhola serão ofertadas no horário regular dos Sistemas de Ensino.

Art. 3º. Os profissionais que poderão lecionar esta disciplina deverão ser formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação Espanhol-Português.

Recebido
23/05/18

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.

Art. 6º. 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.

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

Sala das Sessões, 10 de agosto de 2017.


ANÍSIO MAIA
Deputado Estadual PT-PB

