



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UEAD – UNIVERSIDADE DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA

JOABSON CASSIMIRO DA SILVA RODRIGUES

**PERCURSO HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO
BÁSICA PARAIBANA**

MAMANGUAPE – PB

2024

JOABSON CASSIMIRO DA SILVA RODRIGUES

**PERCURSO HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO
BÁSICA PARAIBANA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ciências Aplicadas e Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de licenciado em Letras com habilitação em Língua Espanhola.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana Henriques de Luna Freire.

MAMANGUAPE – PB

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R 696p Rodrigues, Joabson Cassimiro da Silva.
Percurso histórico sobre o ensino de espanhol na
educação básica paraibana / Joabson Cassimiro da Silva
Rodrigues. - Mamanguape, 2024.
44 f.

Orientação: Juliana Henriques de Luna Freire.
TCC (Graduação) - UFPB/CCAIE.

1. Educação básica. 2. Paraíba. 3. Ensino do
espanhol. 4. Percurso histórico. 5. Leis. I. Freire,
Juliana Henriques de Luna. II. Título.

UFPB/CCAIE

CDU 373.3(813.3)

Joabson Cassimiro da Silva Rodrigues

**PERCURSO HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE ESPANHOL NA
EDUCAÇÃO BÁSICA PARAIBANA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras – Espanhol, do Centro de Ciências Aplicadas e Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Espanhola.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 JULIANA HENRIQUES DE LUNA FREIRE
Data: 29/11/2024 15:18:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Juliana Henriques de Luna Freire –Orientadora

Universidade Federal da Paraíba

Documento assinado digitalmente
 LAURENIA SOUTO SALES
Data: 02/12/2024 10:53:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Pr.^a Dr.^a Laurênia Souto Sales

Universidade Federal da Paraíba

Documento assinado digitalmente
 RUTH MARCELA BOWN CUELLO
Data: 29/11/2024 17:06:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Ma. Ruth Marcela Bown Cuello

Universidade Federal da Paraíba

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra”.

Rubem Alves.

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente a Deus por me conceder a resiliência e força necessárias para vencer os obstáculos e finalmente poder concluir este curso. Agradeço também a minha família pelo apoio, pois com ela sinto-me ainda mais forte. Se cheguei até aqui foi por causa dos meus entes queridos.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral apresentar o percurso histórico das lutas pela implementação de leis que defendem o ensino do espanhol no currículo da Educação Básica no Brasil, com destaque para as mobilizações realizadas no estado da Paraíba. Como objetivos específicos, o referido trabalho visa elaborar uma cronologia do ensino de espanhol na Educação Básica brasileira, evidenciando os marcos históricos relacionados à sua implementação; averiguar quais as contribuições e conquistas do Movimento Fica Espanhol para a defesa do ensino de espanhol no Brasil e, especialmente, na Paraíba; e identificar os desafios e problemas enfrentados ao longo dos anos no ensino de espanhol na Paraíba. Sendo assim, para dar mais consistência às elucidações que se seguirão ao longo deste trabalho, faz-se necessário trazer à tona as contribuições teóricas de autores como Antonino (2023), que trata da importância do ensino de Língua Espanhola através da percepção dos alunos de Santa Luzia do Cariri, Distrito de Serra Branca/PB; Silva (2021), que discorre sobre o percurso em torno de leis para implementação do ensino de espanhol na Educação Básica da Paraíba a partir de uma perspectiva histórica; Barbosa (2018), e as discussões sobre as atuais políticas linguísticas, considerando os retrocessos e as demandas educacionais em torno o ensino de espanhol; Ferreira (2017), e a relação entre as políticas linguísticas declaradas e percebidas em prol do espanhol na cidade João Pessoa/PB; Silva (2024), o qual realiza uma análise do componente curricular Protagonismo Juvenil nas Escolas Cidadãs Integrais, observando de que forma essa disciplina influencia na formação de professores de espanhol no estado da Paraíba; Oliveira (2020), que aborda a luta da Paraíba para conseguir a implantação do espanhol; enquanto Savedra e Lagares (2012), discutem sobre política e planificação linguística através de conceitos, terminologias e das intervenções que ocorreram no Brasil. Quanto à sua classificação, a metodologia da pesquisa configura-se como bibliográfica, já que todo o seu desenvolvimento teve como base diversos referenciais teóricos de cunho acadêmico e alguns dados legislativos, como a Gragoatá: Revista dos Programas de Pós-graduação do Instituto de Letras da UFF; trabalhos de conclusão de curso de alunos de espanhol; dissertação de mestrado na área de ensino de língua espanhola; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; e o Decreto nº 4.244. Apresentar e discutir acerca do percurso histórico das Leis em torno do ensino de Espanhol no currículo da Educação Básica na Paraíba e os desafios para implementá-las, - é uma etapa do resgate da memória de lutas pela manutenção dessa língua nos espaços escolares. Dessa forma, pode-se concluir que, mesmo com a garantia das reivindicações necessárias sobre o ensino de língua espanhola, é preciso manter-se vigilante quanto ao cumprimento das leis nas escolas estaduais e municipais, para que não falte subsídios aos professores e eles possam promover cada vez um ensino de espanhol mais contextualizado e atrativo aos seus alunos.

Palavras-chave: Percurso histórico. Ensino do espanhol. Leis. Educação Básica. Paraíba.

RESUMEN

El objetivo general de este trabajo es presentar la trayectoria histórica de las luchas por la implantación de leyes que defiendan la enseñanza del español en el currículo de la Educación Básica en Brasil, con énfasis en las movilizaciones llevadas a cabo en el estado de Paraíba. Como objetivos específicos, este trabajo pretende elaborar una cronología de la enseñanza del español en la Educación Básica brasileña, destacando los hitos históricos relacionados con su implantación; conocer las contribuciones y logros del Movimento Fica Espanhol a la defensa de la enseñanza del español en Brasil y, especialmente, en Paraíba; e identificar los desafíos y problemas enfrentados a lo largo de los años en la enseñanza del español en Paraíba. Por lo tanto, para dar más consistencia a las elucidaciones que seguirán a lo largo de este trabajo, es necesario traer a colación las contribuciones teóricas de autores como Antonino (2023), que aborda la importancia de la enseñanza del español a través de la percepción de los estudiantes de Santa Luzia do Cariri, Distrito de Serra Branca/PB; Silva (2021), que discute el recorrido en torno a las leyes para la implementación de la enseñanza del español en la Educación Básica en Paraíba desde una perspectiva histórica; Barbosa (2018), y las discusiones sobre las políticas lingüísticas actuales, considerando los retrocesos y las demandas educativas en torno a la enseñanza del español; Ferreira (2017), y la relación entre las políticas lingüísticas declaradas y percibidas a favor del español en la ciudad de João Pessoa/PB; Silva (2024), que analiza el componente curricular Protagonismo Juvenil en las Escuelas Integrales Ciudadanas, observando cómo esta materia influye en la formación de profesores de español en el estado de Paraíba; Oliveira (2020), que discute la lucha de Paraíba para lograr la implantación del español; mientras que Svedra y Lagares (2012) discuten la política y la planificación lingüística a través de conceptos, terminologías y las intervenciones que han tenido lugar en Brasil. En cuanto a su clasificación, la metodología de la investigación es bibliográfica, ya que todo su desarrollo se basó en diversas referencias teóricas de carácter académico y en algunos datos legislativos, como Gragoatá: Revista de los Programas de Posgrado del Instituto de Letras de la UFF; trabajos de conclusión de curso de alumnos de español; tesis de maestría en el área de la enseñanza del español; los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media; y el Decreto nº 4.244. Presentar y discutir la historia de las leyes que rigen la enseñanza del español en el currículo de la Educación Básica en Paraíba y los desafíos de su implementación es un paso para recuperar la memoria de las luchas por mantener esta lengua en las escuelas. De este modo, se puede concluir que, incluso con la garantía de las exigencias necesarias para la enseñanza del español, es necesario permanecer vigilantes en cuanto al cumplimiento de las leyes en las escuelas y municipios, para que los profesores no carezcan de subsidios y puedan promover cada vez más una enseñanza del español más contextualizada y atractiva para sus alumnos.

Palabras clave: Historia. Enseñanza del español. Leyes. Educación Básica. Paraíba.

LISTA DE SIGLAS

LDB = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CEEs = Conselhos Estaduais de Educação

PCNs = Parâmetros Curriculares Nacionais

OCEM = Orientações Curriculares para o Ensino Médio

APEEPB = Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba

SEAD = Secretaria de Administração do Estado

SEECT = Secretaria de Estado, da Educação, Ciência e Tecnologia

SEEPB = Secretaria de Educação do Estado da Paraíba

PCEM = Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PJ = Protagonismo Juvenil

ICE = Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

ECIT = Escola Cidadã Integral e Técnica

ECI = Escola Cidadã Integral

LE = Língua Espanhola

PEC = Proposta de Emenda à Constituição

UFFS = Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ENSINO DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA BREVE CRONOLOGIA	15
3 A POLÍTICA LINGUÍSTICA E O MOVIMENTO FICA ESPANHOL	22
3.1 Política linguística e planejamento linguístico: conceitos e aspectos norteadores	20
3.2 Movimento Fica Espanhol: contribuições e conquistas para o ensino	25
4 ENSINO DE ESPANHOL NA PARAÍBA: DESAFIOS E PROBLEMAS ENFRENTADOS AO LONGO DOS ANOS	29
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	39
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	45

1 INTRODUÇÃO

O ensino de espanhol é algo que confere aos cidadãos brasileiros a oportunidade de aprender e experienciar os contextos culturais de uma nova língua, sendo essa importante por trazer benefícios pessoais e profissionais aos seus estudiosos, principalmente quando leva-se em consideração o lugar que essa língua ocupa em todo o globo. O espanhol pode proporcionar aos alunos o contato com um vasto universo de obras literárias, de músicas, de filmes e séries, ou seja, a cultura em geral. Além disso, o mundo do trabalho está cada vez mais criterioso, já que muitas empresas estão em busca de profissionais que possuam uma segunda língua, afim de estreitar as conexões profissionais com empresas de outros países, especialmente os de língua espanhola.

Ao longo dos anos, o ensino de espanhol na Educação Básica passou por diversas sanções para que se efetivasse no currículo das escolas brasileiras, ainda que as ações para tal feito partissem de motivações políticas também. A própria Lei 11.161/2005, mais conhecida como Lei do Espanhol, teve o seu processo de implementação permeado de negociações econômicas. Atualmente, pode-se observar que em alguns Estados e municípios a implementação do ensino de língua espanhola está aquém do esperado, pois no processo de implementação de uma lei tanto a população quanto as estruturas sociais das instituições de ensino são ignoradas (Silva, 2021).

Da mesma forma, o processo de efetivação de leis em torno do ensino de espanhol sofre negligências por parte de órgãos que deveriam estar atentos às cidades cujos gestores optam pelo não cumprimento dessas leis, como em Santa Rita, na Paraíba, onde os governantes, mesmo com a aprovação de uma lei para o ensino de espanhol em 2018, afirmaram não possuir um cargo voltado para os profissionais de língua espanhola, não cumprindo, portanto, a referida lei (Gomes, 2020).

Com base em tal exposto, o referido trabalho lança mão da seguinte questão: como o ensino de espanhol se firmou, desde anos posteriores até a atualidade, enquanto uma disciplina escolar da Educação Básica no Estado da Paraíba? Diante dessa indagação, este trabalho tem como objetivo geral apresentar o percurso histórico das lutas pela implementação de leis que defendem o ensino do espanhol no currículo da Educação Básica no Brasil, com destaque para as mobilizações realizadas no estado da Paraíba. Como objetivos específicos, o referido trabalho visa

elaborar uma cronologia do ensino de espanhol na Educação Básica brasileira, evidenciando os marcos históricos relacionados à sua implementação; averiguar quais as contribuições e conquistas do Movimento Fica Espanhol para a defesa do ensino de espanhol no Brasil e, especialmente, na Paraíba; e identificar os desafios e problemas enfrentados ao longo dos anos no ensino de espanhol na Paraíba.

Este trabalho se classifica como uma pesquisa bibliográfica, pois através dela foi possível realizar uma busca sobre as fontes e documentos consultados, a fim de criar uma apreciação crítica a partir das reflexões e considerações sobre todo aporte teórico e documentos reunidos. É nesse sentido que o pensamento de Gil (2002, p. 44) torna-se relevante, já que

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

Do mesmo modo, outra questão pertinente à pesquisa bibliográfica repousa no pensamento de Marconi e Lakatos (2017, p. 200), segundo as quais:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliográfica já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, artigos científicos impressos ou eletrônicos, material cartográfico e até meios de comunicação oral: programas de rádio, gravações, audiovisuais, filmes e programas de televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritas de alguma forma.

De acordo com tal afirmação, os artigos científicos diversos e trabalhos de conclusão dispostos nos acervos das universidades, como repositórios; as revistas científicas; os livros impressos e digitais, assim como a própria internet, serão de grande base para a produção da pesquisa, que contribuirá na disseminação dos estudos sobre a relevância do ensino da língua espanhola no Brasil e, principalmente, no Estado da Paraíba.

Para dar mais consistência às elucidações que se seguirão ao longo deste trabalho, faz-se necessário trazer à tona as contribuições teóricas de autores como, Antonino (2023), que trata da importância do ensino de Língua Espanhola através da percepção dos alunos de Santa Luzia do Cariri, Distrito de Serra Branca/PB; e Silva (2021), que discorre sobre o percurso em torno de leis para implementação do ensino de espanhol na Educação Básica da Paraíba a partir de uma perspectiva histórica. Além disso, Barbosa (2018), discute sobre as atuais políticas linguísticas, considerando os retrocessos e as demandas educacionais em torno o ensino de espanhol; Ferreira (2017), propõe uma correlação entre as políticas linguísticas declaradas e percebidas em prol do espanhol na cidade João Pessoa/PB; e Silva (2024), realiza uma análise do componente curricular Protagonismo Juvenil nas Escolas Cidadãs Integrais, observando de que forma essa disciplina influencia na formação de professores de espanhol no estado da Paraíba. Por outro lado, Oliveira (2020), aborda a luta da Paraíba para conseguir a implantação do espanhol; enquanto Savedra e Lagares (2012), discutem sobre política e planificação linguística através de conceitos, terminologias e das intervenções que ocorreram no Brasil.

Sendo assim, as próximas linhas trarão à tona um apanhado de informações e reflexões sobre o percurso histórico e o surgimento das leis que ajudaram o Espanhol a tornar-se uma disciplina escolar. Em seguida, no segundo capítulo deste trabalho será realizado um panorama histórico acerca das mobilizações e iniciativas que culminaram na criação de leis em prol do ensino de espanhol no Brasil, as quais foram motivadas por ideologias políticas, econômicas e socioculturais com foco no âmbito da educação. O terceiro capítulo tratará de conceituar e caracterizar a política linguística e o Movimento Fica Espanhol, considerando as motivações políticas no entorno dessa primeira, e o contexto por traz de mobilizações que levaram à criação desse segundo, dando destaque às prerrogativas levantadas por essa bandeira de luta.

No capítulo quatro, parte central desta pesquisa, serão apresentadas as leis sobre o ensino de espanhol na Paraíba, o processo de implementação dessas leis, as dificuldades e os desafios enfrentados ao longo dos anos, para manter o ensino de língua espanhola presente nos currículos da educação básica paraibana. O capítulo cinco se propõe a discutir sobre os resultados alcançados a partir das pesquisas realizadas em torno do ensino de espanhol, de suas leis, e das conquistas em prol da defesa do idioma. O capítulo seis é mais conclusivo, e nele será feito um breve

apanhado das discussões que serão desenvolvidas ao longo dos capítulos, seguido de apreciações finais particulares.

2 ENSINO DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA BREVE CRONOLOGIA

Até o ensino de espanhol se estabelecer no Brasil como uma disciplina de estudo, as leis para implementá-lo passaram por muitas transformações durante os diversos momentos históricos que ocorreram neste país. Nesse processo, percebe-se que as iniciativas pensadas estão sempre atreladas a um modelo de ensino vigente para cada época, fundamentando, ano após ano, o grau de legitimidade dessa língua enquanto campo de estudo.

Inicialmente, é possível afirmar que o Espanhol começa a aparecer nas instituições de ensino ainda no período colonial, mas é a partir do ano de 1919, e graças a ações institucionais, que o ensino de língua espanhola passa a integrar o corpo de disciplinas do Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro. Para isso, as mobilizações em torno da implementação da língua nos espaços escolares, nesse ano, culminaram na criação de um concurso público, a partir do qual o professor Antenor Nascentes garantiu sua aprovação, tornando-se o primeiro profissional a ensinar espanhol no referido Colégio (Daher, 2006; Rodrigues, 2011; apud Silva, 2021, p. 14). Desse ano em diante, as reflexões sobre o ensino de espanhol não ficaram à deriva, pelo contrário, deram continuidade a uma série de mobilizações e criações de novas leis para que o Espanhol desse conta das demandas encontradas no ensino.

Alguns anos depois, aconteceram alguns marcos históricos, como a Reforma Rocha Vaz, no ano de 1925. A partir do Artigo 48 do Decreto nº 16.782-A de 1925 desse Projeto, é preconizado que o Espanhol, assim como as demais disciplinas, seja ofertado para o ensino secundário (atual ensino médio) nos cursos clássicos e científicos. Em 1942, surge a Reforma Capanema, nome dado para homenagear o Ministro da Educação Gustavo Capanema Filho, que atuou entre anos de 1943 a 1945. Segundo Ferreira (2017), com base nas afirmações de Ferreira (2014):

A Reforma Capanema acontece alguns anos depois do golpe militar de 1930 que estabelece o Estado Novo sob o governo de Getúlio Vargas. Este governo buscou promover um forte sentimento

nacionalista e a educação tinha um papel fundamental para a criação da identidade nacional e à formação dos jovens tendo por base as novas ideias políticas e ideológicas.

Essa Reforma visava a uma reformulação na educação do país, e para isso, se consagrou como o primeiro documento legal a deliberar que o ensino de espanhol no Brasil fosse obrigatório. Nesse período, o ensino de línguas clássicas, como o latim e o grego possuíam mais carga horária que outras línguas, como o inglês, o francês e o espanhol. Com a Reforma Capanema, o ensino de língua espanhola teve sua carga horária reduzida, em comparação ao inglês e ao francês (Rodrigues, 2011; apud Silva, 2021, p. 14). As deliberações pertinentes a essa afirmativa são melhor ilustradas quando leva-se em consideração o que está disposto nos artigos 12, 13 e 14 do Decreto nº 4.244 da Reforma, pontos que tratam da oferta de disciplinas para os cursos clássicos e científicos (Brasil, 1942), e que levaram Silva (2021, p. 15) ao seguinte entendimento:

[...] notamos que o Decreto-Lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942, do “Ministro Gustavo Capanema” reconhece o ensino de espanhol. Nesse dado momento da história, a reforma havia apreciado a presença de línguas estrangeiras como obrigatórias nos currículos escolares. Como podemos observar no capítulo II, Art. 12 no inciso I do Decreto, 4.244/ 1942 que trata das disciplinas pertencentes ao ensino dos cursos clássicos e científicos. Em ambos os cursos é possível perceber a presença do idioma espanhol, ou seja, o espanhol é comum aos dois cursos, sendo o grego e o latim exclusividade dos cursos clássicos, e desenho era disciplina exclusiva nos cursos científicos. Além disso, também é possível notar no Art.14 a presença do idioma nos cursos clássicos tanto na primeira quanto na segunda série, e nos cursos científicos consta apenas na primeira série.

Diante dessa afirmação, compreende-se que a língua espanhola tem seu espaço garantido por lei nos currículos escolares, ainda que com uma carga horária reduzida, mas possuindo igual importância que as demais disciplinas tanto nos cursos clássicos quanto nos cursos científicos. Ademais, as leis até então criadas sofreram novas alterações, pois em 1961 é criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 4024/1961, que promoveu alterações nos currículos escolares, sobretudo, no que tange à obrigatoriedade de oferta de ensino de línguas estrangeiras. Ou seja, apenas o ensino de uma única língua estrangeira teria caráter obrigatório, sem haver especificação sobre qual língua seria, e também foi assegurado

que a adoção de mais de uma língua ficaria a cargo das condições de cada escola, mas, novamente, sem destacar quais línguas seriam.

Em 1971, surge a Lei nº 5692/1971, a qual reformulou a Lei anterior da LDB e permaneceu sem dar aprofundamento aos pontos referentes ao ensino de línguas estrangeiras como parte obrigatória dos currículos. Nesse contexto, surgem os Conselhos Estaduais de Educação (CEEs), criados com intuito de garantir autonomia para que cada Estado pudesse organizar seu próprio currículo e optar ou não pela adoção de línguas estrangeiras (Rodrigues, 2011; Retamar, 2018; apud Silva, 2021, p. 15-16). Mas um fator a ser levado em consideração é o fato de que:

[...] as leis para implementar a língua espanhola nos currículos escolares passam por questões ideológicas e econômicas e se estende durante as décadas. Dessa forma, entende-se que nesse período da história de 1961 e 1971, o espanhol acaba sendo uma segunda opção e o inglês sempre seria a primeira língua estrangeira moderna a ser escolhida. É inegável, portanto, que houve interesse em disponibilizar o espanhol para os alunos do ensino básico através do núcleo comum da estrutura curricular, contudo as leis criadas nesse período da história não foram muito eficazes, portanto, não permaneceram por muito tempo. (Silva, 2021, p. 16)

Entre os anos de 61 e 71 as leis voltadas para as políticas públicas não foram bem fundamentadas e isso acarretou na seguinte problemática: o ensino de espanhol, apesar de sua legitimidade, foi preterido pelos currículos escolares. Contudo, em décadas posteriores, o contexto histórico vivido pelo país traz a língua espanhola de volta à notoriedade.

Em 1991, é realizado o Tratado de Assunção, que culminaria na criação do Mercosul, em 1992, um acordo político, econômico e sociocultural entre Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai, numa estratégia de auxílio mútuo para que cada nação consiga potencializar suas instituições. Esse momento remonta outro acontecimento da metade do século XIX, quando uma crise econômica que se abateu em regiões da Espanha, como Andaluzia e Galícia, levou muitas pessoas a um processo de imigração para o Brasil. Com o aumento da interação sociocultural entre brasileiros e os “novos moradores”, o espanhol foi se tornando cada vez mais influente no país. Soma-se isso ao fato de que já se tinha certo contato com o idioma graças à Argentina, ao Paraguai e ao Uruguai, países que fazem fronteiras com o Brasil (Fernandez, 2000; apud Silva, 2021, p. 17). Considerando o que foi mencionado, a partir do pensamento de Silva (2021, p. 17), é possível compreender que:

O tratado de Assunção foi um marco importante, porque, além de promover o livre comércio e a livre circulação de pessoas e bens, também objetivava obter uma integração linguística e educacional no Brasil. O Tratado declara que, tanto a língua portuguesa quanto a língua espanhola serão consideradas línguas oficiais do Mercado Comum do Sul. O governo da República do Paraguai foi o responsável por depositar o documento e enviar cópias aos Estados “partes” signatários.

O ponto favorável da criação do Mercosul é a promoção da cultura espanhola no Brasil sendo cada vez mais difundida, o que gera mais interesse no aprendizado do idioma, e por conseguinte, estreita o intercâmbio de relações pessoais e comerciais, sendo esse último o motivo principal que levou o governo do país à adotar o idioma espanhol em todo o seu território. Nesse período, essa iniciativa não apenas impulsionou conexões comerciais entre o Brasil e a Espanha, mas também garantiu que, para estreitar laços comerciais entre países, muitas empresas espanholas começaram a ser criadas neste território.

De acordo com Silva (2021), é nesse contexto de final do século XX que o Banco Santander, criado no país em 1982, contribuiu para firmar ainda mais a língua espanhola, promovendo e disseminando o ensino do espanhol em terras brasileiras. Não apenas essa empresa, outras também surgiram com o mesmo propósito de fortalecer o contato com a nova cultura hispânica, seja por questões culturais, seja por questões econômicas. Reitera-se, assim, a importância do Tratado de Assunção e a criação do Mercosul, que impulsionaram o livre comércio entre os países-membros e propiciaram o tráfego entre as pessoas de cada país e a emancipação da língua hispânica no país. Para que esses ideais econômicos e culturais fossem alcançados, o plano firmado entre os países-membros tinha a educação como o cerne para atingir tais objetivos. Sendo assim, cada ministério da educação criou o Protocolo de Intenções, documento que preconizava o seguinte:

A Educação tem um papel fundamental para que esta integração se consolide e se desenvolva; e para fortalecer a ampliação das atuais dimensões de seus mercados nacionais, a livre circulação de bens serviços e fatores de produção, posto que a Educação é o “elemento dinamizador” que permitirá acelerar os processos de desenvolvimento econômico com justiça social e consolidar o caminho da integração. (Villa; Del Valle, 2008, apud Silva, 2021, p. 21)

No contexto de criação de Protocolo havia interesse de países como, Brasil e Argentina, pois é notório os impactos positivos que o fomento numa educação voltada para ensino de uma língua estrangeira pode gerar em outros setores da sociedade. A educação, nesse ponto, se mostra como uma grande catalizadora desse processo de unificação de nações com vistas à emancipação coletiva, portanto.

Somente em 1996, através da LDB (que foi criada nesse ano e permanece em voga até os dias atuais), o ensino de língua estrangeira ganha mais notoriedade e começa a ser pensado como parte do currículo. Nessa Lei, apregoa-se que o ensino de línguas estrangeiras torne-se obrigatório no Ensino Fundamental, conforme pode ser observado na seguinte declaração:

Na parte do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série (hoje sexto ano), o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (Brasil, 1996, apud Ferreira, 2017)

Ao observar por um olhar atual, percebe-se que, na prática, o ensino de uma língua estrangeira obteve mais predileção que outra, fator esse relacionado a um ideal mercadológico bastante crescente e que inundou todos os âmbitos da sociedade a partir do século XX. Entre línguas como o inglês e o espanhol é notório que, enquanto disciplina escolar, a primeira recebeu mais caráter de obrigatoriedade que a segunda.

Nos próximos anos, foram criados documentos que ajudaram a fundamentar as prescrições dispostas na LDB de 1996. Em 1998, são elaborados os Parâmetros Curriculares para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, que tinham como foco a abordagem de temas transversais, uma premissa pautada no desenvolvimento e formação cidadã dos alunos. Esses PCNs preconizam que o ensino de línguas estrangeiras deve estar relacionado ao desenvolvimento de competências de leitura, da seguinte maneira:

A inclusão de um área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre seu uso efetivo pela população. No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente no contexto das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam

o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. (Brasil, 1998, apud Ferreira, 2017, p. 58)

Com base nessa afirmação, depreende-se que o papel da leitura enquanto habilidade a ser desenvolvida deve ser focalizado mediante a dimensão social que o aprendizado de uma língua estrangeira possui. Porque de nada vale tal ensino quando os próprios alunos não conseguem dar significado ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Nesse caso, é essencial que o ato da leitura esteja interligado aos contextos sociais e culturas da língua estudada para que, dessa forma, passe a fazer sentido para os educandos.

Posteriormente, em 2000, são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais voltados para o Ensino Médio (PCNs), os quais, pelo que se pode observar, já integravam o ensino de línguas estrangeiras na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

[...] integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado. (Brasil, 2000)

Nessa perspectiva, o ensino de línguas estrangeiras assume um caráter que vai muito além do mero aprendizado de regras gramaticais e de processos mecânicos de tradução de palavras e frases, e focaliza no aspecto cultural e nos processos comunicativos que se pode desenvolver e incorporar às diversas situações do cotidiano. Considerando essa perspectiva, novas ações surgiram em 2005, culminando na sanção da Lei nº 11.161/05 sobre a integralização do espanhol no currículo da Educação Básica.

Assim, de acordo com a Lei, é aconselhado que haja uma diversidade de ensino de línguas estrangeiras nos anos finais, e não apenas um foco numa única língua, como o inglês. Vale salientar que a Lei 11.161/05, também chamada de Lei do Espanhol, foi responsável por garantir que os governos realizassem mudanças em suas agendas parlamentares para dar conta das políticas linguísticas sancionadas.

No ano seguinte, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) foram criadas e, dessa vez, o ensino de espanhol foi tratado de forma específica, de acordo com as proposições contidas no documento, o qual

[...] já traz informações específicas sobre o ensino da língua espanhola. Sobre este ensino enfatiza-se a importância da substituição do “discurso hegemônico pela pluralidade linguística e cultural do universo hispano falante” (BRASIL 2006, p. 134). Também há uma chamada à consciência, evitando reducionismos e, desta forma, a perpetuação de preconceitos linguísticos tais como: “quero aprender o espanhol peninsular porque é mais puro que os outros”. (Ferreira, 2017, p. 59)

É preciso estar atento à forma como o espanhol é ensinado nos anos finais da Educação Básica, já que, de acordo com a OCEM, é necessário que a diversidade linguística do idioma, decorrente dos diversos lugares que fazem uso, seja considerada. Portanto, não basta apresentar esses novos falares, é preciso inserir os alunos no contexto cultural em que cada um desses falares se construiu para que, finalmente, esses alunos possam conceber o ensino do espanhol em sua totalidade. Outrossim, mesmo que o espanhol, assim como o português, possua suas raízes oriundas no latim, é preciso tomar cuidado quanto ao ensino dessa língua, pois mesmo que exista uma certa semelhança entre as palavras de um idioma e outro, os sentidos podem ser diferentes. Por essa razão, cabe ao professor alertar os alunos sobre esse aspecto para que não haja uma concepção errônea e a prática linguística “aportuguezada” da língua por parte dos discentes (Ferreira, 2017, p. 59).

Em 2017, o ensino de espanhol enfrentou um impasse, pois com o governo Temer, a Lei nº 11.161/05 deixou de vigorar e foi modificada para a Lei 13.415/017, a qual marcou um retrocesso nos avanços até então conquistados, já que o espanhol deixa de ser obrigatório nos currículos escolares, acarretando, portanto, na quebra de uma promoção pluralizada da dimensão linguística que o ensino de línguas poderia propiciar. Tal retrocesso ecoou no Estado da Paraíba, impedindo mais avanço do ensino de espanhol, gerando complicações e implicando negativamente na Educação Básica em todo Estado. Entretanto, os profissionais da educação paraibanos se mobilizaram frente à nova Lei de proposta monolíngue, marcando um novo cenário de lutas e desafios que seriam enfrentados no processo de implementação e efetivação do ensino de língua espanhola.

3 A POLÍTICA LINGUÍSTICA E O MOVIMENTO FICA ESPANHOL

Este capítulo trata de dois fatores essenciais, como as políticas e o planejamento linguísticos, bem como, o Movimento Fica Espanhol, que deram mais consistência às reivindicações acerca das implementação de Leis em defesa da permanência e oferta obrigatória do ensino de língua espanhola, tanto no país, quanto no Estado da Paraíba, especificamente.

Ao abordar as políticas linguísticas, pretende-se aqui tratar dos processos que permeiam a sua conceituação. Por outro lado, as discussões sobre o Movimento Fica Espanhol buscam refletir sobre um contexto de lutas que surgiu em um cenário estadual e, ao ganhar força, estimulou o surgimento de novas mobilizações em outros estados do país.

3.1 Política linguística e planejamento linguístico: conceitos e aspectos norteadores

Para Barbosa (2018), Calvet (2007) conceitua as políticas linguísticas como as iniciativas em prol da língua ou das correlações existentes entre as línguas, que são provenientes do Estado ou de seus sujeitos, com foco nos acordos linguísticos pensados e escolhidos para indicar que existe, sim, uma relação entre essas línguas e a sociedade. Assim, todo esse processo ecoa no cerne de políticas públicas ou podem vir integradas a outras políticas do âmbito educacional e cultural, por exemplo (Calvet, 2007, apud Barbosa, 2018).

Tais iniciativas aqui referidas, para Calvet, recebem o nome de intervenções. Nesse caso, esse autor também conceitua as políticas linguísticas a partir de dois aspectos: as políticas linguísticas *in vivo*, que se referem aos sujeitos e as escolhas que eles fazem sobre o uso da língua, sem que haja influência do Estado; e as políticas linguísticas *in vitro*, que são efetivadas através de leis e decretos. Vale salientar que esses tipos de políticas se influenciam, já que as políticas de cunho político, como as *in vitro*, podem sofrer influências das políticas linguísticas *in vivo*, isto é, toda lei e política pública que se pretende criar são, na maioria dos casos, pensadas previamente para atenderem às demandas do povo.

Ainda no contexto de conceituação das políticas linguísticas, Savedra e Lagares (2012, p.15), com base em Calvet (1987, 1993, 1996, 2002), apresentam a seguinte consideração:

[...] entende por política linguística um conjunto de decisões tomadas pelo poder público a respeito de quais línguas serão fomentadas, ensinadas ou eventualmente reprimidas e eliminadas; de quais funções as línguas terão ou deveriam ter, de que espaços sociais ocuparão. Considera este tipo de preocupações inerentes à planificação do status das línguas.

Ao observar essa afirmação é perceptível o fato de que desde outrora, na construção histórica e sociocultural sobre o ensino de línguas, as deliberações que surgiram nesse sentido tiveram motivações políticas e econômicas.

Em outro contexto, salienta-se que a Lei 11.161, a qual propunha a oferta obrigatória do espanhol no Ensino Médio, mas optativa para os alunos não deu destaque necessário para que suas medidas pudessem ser efetivadas, de fato (Daher, 2006; Lagares, 2013, apud Barbosa, 2018). Para corroborar esse preceito, Barbosa (2018, p. 11-12), assevera que:

O investimento de empresas espanholas aqui no Brasil, uma vantajosa negociação econômica do governo Lula com o governo espanhol e outras forças de cunho político e econômico teriam motivado sua aprovação, gerando distorções em suas interpretações e lacunas para sua real implementação. Deste modo [...] destaca a importância dos agentes educacionais na construção dessas diretrizes, haja vista o poder das instituições escolares por estar em contato com a realidade e intervir nela, e [...] os professores podem ser meros instrumentos dessas decisões ou agentes participantes de sua elaboração e implementação.

É certo mencionar que essas políticas linguísticas e os seus agentes facilitadores estão relacionados ao planejamento linguístico. Dessa forma, políticas linguísticas e planejamentos linguísticos tornam-se importantes no processo mobilizador de mudanças acerca do ensino de uma língua estrangeira no país. Quer dizer, essas intervenções políticas em torno da língua estão incluídas em um código linguístico e nas áreas de abordagens de uma língua, bem como suas particularidades referentes à sociolinguística (Lagares, 2013, apud Silva, 2021).

O planejamento linguístico é objeto de diversas investigações e, por essa razão, possui definições variadas, mas que ajudam ainda mais a fundamentar o campo de conhecimento sobre tal conceito, conforme pode-se depreender, a seguir:

Conforme Savedra e Lagares (2012), o planejamento linguístico pode ter diversas definições diferentes, feitas a partir de interpretações individuais de cada investigador. Os autores mostram em Cooper (1997) uma definição própria sobre o planejamento linguístico. Após analisar 12 definições, Cooper (1997) conclui que “o planejamento linguístico compreende os esforços deliberados para influir no comportamento de outras pessoas a respeito da aquisição, da estrutura ou da correspondência funcional dos seus códigos linguísticos”. Nesse seguimento, podemos ver em Silva (2013), que o processo de modernização linguística era composto por dois elementos: o planejamento de corpus e o planejamento de status. Mas, posteriormente, um terceiro elemento foi adicionado - o planejamento de aquisição. O primeiro planejamento está relacionado à “seleção 21 e à codificação de uma das línguas ou suas variantes existentes e utilizadas no país”. Nessa mesma linha tem-se o planejamento de status que diz respeito a “atitudes da sociedade em relação à língua a ser implantada”, de forma que essa língua corrobore com o repertório linguístico da sociedade. Nesse contexto, tem-se o terceiro elemento chamado de aquisição, que possui atribuições conceituais de “ampliação do quantitativo de usuários da língua alvo em planejamento”, ou seja, o objeto do planejamento, neste sentido, é fazer com que o número de usuários do idioma seja ampliado ao máximo. (Cooper, 1997; Savedra; Lagares, 2012; Silva, 2014, apud Silva, 2021, p. 21-22)

Pode-se observar que o processo de implementação de uma política linguística está centrado em aspectos, como o corpus, o status e a aquisição da língua, os quais estão, na maioria das vezes, sobre o controle do Estado, instância que fica responsável pela decisão definitiva sobre a efetivação das leis. Nesse sentido, a implementação de uma língua estrangeira não ocorre apenas pelo viés político, mas também de uma mobilização conjunta que envolve todo o governo e movimentos sociais que focalizam o povo como público-alvo no processo de aplicação do status e da aquisição linguística no ato de modernização da língua. Além disso, cabe enfatizar que a sanção de todas essas ações legislativas fica a cargo do Presidente da República Vigente, o qual tem a decisão definitiva sobre essas decisões (Silva, 2021).

No que concerne à importância de sujeitos brasileiros poderem vivenciar uma língua estrangeira, Barbosa (2018), com base nas afirmações de Mackey (1976), aponta que, graças à integração da América Latina, os brasileiros passaram a ter contato com a língua espanhola, e devido também ao Mercosul, houve o fortalecimento dessa relação dos brasileiros com a cultura e língua hispânicas.

Entretanto, essa situação, que integra um histórico de implementações e reformulações de leis em torno do ensino de língua espanhola preterida em relação

ao ensino de inglês. Trata-se de uma lógica apoiada em motivações e ideários mercadológicos, proeminentes do novo mundo cada vez mais globalizado e, por conseguinte, capitalista. No entanto, esse entrave não impediu o surgimento de iniciativas e mobilizações em prol do ensino de espanhol no Brasil, dentre as quais cabe mencionar o Movimento Fica Espanhol.

3.2 Movimento Fica Espanhol: contribuições e conquistas para o ensino

Essa bandeira de luta, que eclodiu no Rio Grande do Sul entre os anos 2016-2017, logo após a revogação da Lei 11.161/05 pelo governo Temer, nada mais é que uma iniciativa de educadores que defendiam a manutenção da oferta obrigatória dessa língua na Educação Básica desse estado, nessa época. Esse movimento foi encabeçado por professores, alunos, agentes sociais e o próprio governo que, através dos políticos, incluiu essa pauta em suas agendas parlamentares (Sturza, 2019, apud Silva, 2021).

Para Silva (2021), com base em Sturva (2019), houve uma mudança entre os países-membros do Mercosul, em que a língua espanhola passou a ser pensada pelo seu viés econômico, apenas. Nesse mesmo contexto, o Brasil atravessava uma mudança no comando da nação, e assim, no ano de 2017 a obrigatoriedade da oferta do ensino de espanhol foi dissolvida pela Medida Provisória 476/2016, que revogou a Lei 11.161/05. Essa nova medida gerou descontentamento entre os profissionais da educação, em especial, os da região sulista, os quais foram os responsáveis por dar início a esse movimento:

Pode-se citar como exemplo os professores de espanhol da Universidade Federal Fronteira do Sul (UFFS): Angelise Fagundes e Marcus Fontana V. L., idealizadores do movimento que demonstraram inquietação e desprezo contra a MP476/16. Dentre os motivos destacados pelos docentes, estava o de que a medida provisória representava um retrocesso na educação do Brasil, visto que a luta para implementar o ensino do espanhol no Brasil através da 11.161 representou uma vitória para a nação brasileira, portanto, essa conquista não podia ser dissolvida sem uma prévia justificativa plausível. Embora, os interesses econômicos tenham se sobressaído, sobre a real inserção do idioma no Brasil. (Silva, 2021, p. 26-27)

O Movimento Fica Espanhol surge com um caráter linguístico, quando os profissionais da educação passam a lutar pela permanência dessa disciplina em oferta obrigatória nas escolas. Além disso, somaram-se à luta os estudantes de licenciatura em espanhol, pois perceberam o futuro profissional incerto devido a tais reformulações e o quanto isso implicava negativamente no âmbito sociocultural da sociedade, no que concerne às possibilidades de vivências dos sujeitos com uma nova língua. Esse movimento foi de tal intensidade que logo se expandiu para os demais estados do Brasil, mas que não ficou limitado apenas num patamar reivindicatório, pelo contrário, se alicerçou a respaldos políticos para que, dessa forma, tivesse mais chances de efetivar suas pautas emergentes (Silva, 2021, p. 27-28). Em termos de procedimentos utilizados, observa-se que:

Os docentes em atuação nas instituições de ensino estabeleceram modos de articulação com os agentes políticos, como secretários de educação e vereadores. As audiências públicas com vereadores, por exemplo, produziram moções de apoio ao movimento com a finalidade de, principalmente, aumentar a adesão de deputados estaduais para que votassem favorável à emenda constitucional. (Sturza, 2019, p. 126)

Nesse contexto, é perceptível o fato de que o movimento ganhou uma crescente e, por essa razão, careceu de firmar conexões políticas para que tivesse mais chances de ter suas pautas sendo deliberadas e votadas nas audiências políticas. Por isso, a aliança com vereadores, deputados e governadores era de vital importância, pois daria mais chances das reivindicações alcançarem patamares cada vez maiores no âmbito político para que pudessem ganhar o coro suficiente, e assim, conseguir as deliberações necessárias para se discutir sobre tais reivindicações. Grosso modo, pode-se salientar que o Movimento Fica Espanhol ganhou tanto impacto que passou de um movimento político-linguístico estadual para um movimento a nível nacional que ganhou apoio dos demais estados, culminando na Moção de Apoio ao Movimento Fica Espanhol (Silva, 2021).

Segundo Silva (2021), após toda mobilização gerada no Rio Grande do Sul e demais Estados brasileiros, a Emenda Constitucional 746 sobre o Movimento Fica Espanhol que havia sido criada adentrou a agenda parlamentar para que fosse votada. Essa emenda preconizava a oferta do ensino de espanhol em caráter obrigatório nas escolas públicas em toda a Educação Básica a partir de março de 2018.

Em setembro desse ano, a Assembleia Legislativa aprovou a Emenda graças à criação da PEC 270, a qual tornou obrigatório o ensino de espanhol na rede pública de ensino do Rio Grande do Sul. Cabe ressaltar que essa iniciativa teve colaboração política e, através disso, trouxe os primeiros ganhos e estimulou outros estados a também se mobilizarem, conforme pode ser constatado no fragmento, a seguir:

A PEC 270/2018 da deputada Juliana Brizola é aprovada em assembleia estadual. A deputada acrescenta um parágrafo ao artigo 209 da constituição estadual, em que torna obrigatório o ensino da língua espanhola nas escolas públicas. Dessa forma a permanência da oferta obrigatória do espanhol nas escolas foi implantada no estado gaúcho e possibilitou que a população da região tivesse esse direito atendido. Além disso, corroborou para que outros estados pudessem sensibilizar-se e levar suas propostas para reivindicar a permanência do idioma. O movimento levou dezesseis estados brasileiros a criar suas propostas, levar para votação e serem aprovadas. Dentre eles estão o estado de Alagoas, Paraíba, Rondônia, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. (Silva, 2021, p. 29-30)

Algumas reflexões produzidas acerca desse acontecimento apontam para a necessidade de se refletir sobre a efetivação dessa conquista, no caso, deve-se considerar o “como” os estudantes, a escola e a própria sociedade compreendem a importância do ensino de espanhol enquanto uma língua estrangeira. De acordo com alguns autores, entende-se que:

[...] é preciso saber como o público alvo, a sociedade, os estudantes podem valorizar a aprendizagem do espanhol, assim como os profissionais de educação, graduados e graduandos podem lidar com imaginários de sala de aula, etc. Estes são alguns questionamentos que vêm logo após obter uma conquista tão importante como a aprovação da permanência da oferta obrigatória do ensino de espanhol nas escolas do Estado gaúcho. Os autores também chamam atenção para que se perguntem sobre o quanto devem estar preparadas as instituições de ensino para a demanda de alunos, e se os profissionais de educação estão prontos e capacitados. (Recuero, 2017; Sturza, 2019, apud Silva, 2021, p. 30)

Nesse sentido, não cabe apenas promover a implementação da Lei, é preciso atentar-se se há ou não valorização por parte dos estudantes para com a língua espanhola; e se as escolas públicas são e estão se estruturando para dar conta das demandas referentes ao ensino dessa língua.

Outrossim, a formação de professores deve ser averiguada. É imprescindível que se criem mecanismos para que os futuros profissionais de espanhol saiam das

academias capacitados para exercer os objetivos da disciplina em sala de aula. Aliado a isso estão as formações continuadas para os professores que já estão na Educação Básica, pois dessa forma, haverá mais subsídios para que esses profissionais possam reconfigurar suas práticas docentes e promover transformações positivas no espaço escolar através da disciplina Espanhol.

Como já foi mencionado, o Movimento Fica Espanhol trouxe ganhos positivos para o estado gaúcho, pois garantiu a obrigatoriedade do ensino de espanhol nas escolas públicas, superando a interferência da Lei implementada pelo Governo Temer e podendo, novamente, possibilitar o acesso dos alunos a uma segunda língua estrangeira. O impacto desse movimento foi tão intenso que impulsionou a adesão de outros estados a essa bandeira de luta, os quais, da mesma forma, se utilizaram de leis e do apoio político para alicerçar seus argumentos e conseguir levar suas propostas para votação. Foi o que aconteceu no Estado da Paraíba, pois desse ano em diante surgiram diversas mobilizações de professores e demais simpatizantes do idioma espanhol que passaram a lutar pela defesa e a oferta obrigatória desse componente curricular na Educação Básica.

4 ENSINO DE ESPANHOL NA PARAÍBA: DESAFIOS E PROBLEMAS ENFRENTADOS AO LONGO DOS ANOS

O percurso de legitimação do ensino de espanhol na Paraíba passa por muitas mudanças, algumas favoráveis, outras desfavoráveis. Tudo começa em 2005, através da criação da Lei nº 11.161/05, quando o ensino de espanhol passa a ser ofertado no Ensino Médio em caráter obrigatório. Para isso, é criado um edital de concurso nesse ano, de nº 01/05, que ofertava quatro vagas para o cargo de Professor de Espanhol, sendo duas voltadas para a cidade de Campina Grande, e outras duas voltadas para a cidade de João Pessoa. Contudo, nos anos de 2011 e 2012, respectivamente, a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba lançou mais dois Editais de concursos, os quais não contemplaram o ensino do espanhol, pois não houve vagas para o cargo de professor dessa língua (Oliveira, 2020).

De acordo com essa informação, entende-se que a Língua Espanhola, no que se refere a efetivação de seu ensino, foi preterida pelo estado. Além disso, em 2016, a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba criou as Diretrizes Operacionais Curriculares, medidas que, em sua formulação, implicam negativamente no ensino de espanhol e impactam de forma nociva no espaço escolar e no cotidiano dos alunos. Com base na literatura consultada acerca dessas Diretrizes, as escolas públicas deveriam proceder:

Ofertando as aulas em horário oposto e como critério de disponibilização da disciplina, somente, se formar uma turma de pelo menos 30 alunos. A Secretaria Estadual de Educação da Paraíba estava desobedecendo à extinta Lei nº 11.161/2005, na qual regulamentava que as aulas de espanhol deveriam ocorrer em horário regular de aula dos alunos. Dessa maneira, estaria aumentando os custos que os alunos teriam que ter para se deslocar para escola em horário oposto, como também, haveria a probabilidade de existir conflitos com outras atividades que eles queiram realizar [...]. (Andrade; Dantas, 2019, apud Oliveira, 2020, p. 16)

É possível observar que houve negligência por parte do Estado da Paraíba, que não levou em consideração as condições dos alunos, seus contextos sociais, nem mesmo a possibilidade de estarem experienciando outras vivências de aprendizagens. Outra questão intrigante é quando considera-se a quantidade limite de alunos como critério de promoção da oferta da disciplina, pois é algo que soa como

um demérito ao ensino de língua espanhola, se comparado à formação das turmas a partir de um certo número de alunos em outros componentes curriculares, como o inglês.

É nesse contexto, e para dar conta desses entraves que existe a Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba (APEEPB), um órgão que há um bom tempo se preocupa em lutar pela manutenção do espanhol na Educação Básica, em caráter obrigatório e em horário regular. Atualmente, a APEEPB é presidida pelo Professor José Carlos Alves de Oliveira. A associação surgiu da mobilização em prol do espanhol, em 1989, e foi reconfigurada em 2017, pois nesse momento, já reivindicava representações políticas que pudessem promover melhorias que garantissem a manutenção do espanhol no Estado. Essa ação levou à seguinte movimentação:

O deputado estadual Anísio Maia, em colaboração com sua equipe, sugeriu a criação de um projeto de lei cujo objetivo era implementar o ensino de espanhol na rede estadual: “Graças à articulação de membros da diretoria da APEEPB, o Projeto de Lei 1.509/17, proposto pelo deputado Anísio Maia e escrito pelo autor desse artigo [Lucas Paulino] e pelo professor Secundino Vigón Artos (Universidade Federal de Campina Grande) foi tramitado em todas as instâncias dentro da Assembleia Legislativa, perpassando pela Comissão da Câmara de Educação, Comissão de Constituição e Justiça e a Plenária Legislativa, local onde ocorreu a aprovação unânime do texto pelos Deputados Estaduais e também a derrubada do veto do ex-governador Ricardo Coutinho” [...] Com base na lei criada pela colaboração entre os professores da APEEPB e o deputado Anísio Maia, muitos municípios também inseriram a obrigatoriedade do espanhol em suas leis municipais [...]: Santa Rita, Mogeiro, Umbuzeiro, Campina Grande, Gurjão, Alagoa Nova e Serra Branca (e por consequência, seu distrito, Santa Luzia do Cariri) também possui a lei, no entanto, até o atual momento ainda não está em funcionamento, apesar do prazo de aplicação já ter transcorrido. (Paulino, 2019, apud Antonino, 2023, p. 16)

Vê-se que através da ação conjunta dos professores da APEEPB e o deputado estadual Anísio Maia, o ensino de espanhol volta a compor as disciplinas das escolas públicas, e também a Associação consegue estender essa tentativa pela obrigatoriedade do ensino para outros municípios, colaborando para que tais cidades criassem suas próprias leis para amparar a manutenção da língua espanhola em seus espaços escolares.

Em linhas gerais, esse pensamento repousa na criação da Lei nº 11.191/2018, que foi fruto da colaboração entre a Associação e o deputado Anísio Maia. A referida Lei dispôs que o espanhol fosse integrado ao currículos das escolas públicas do Estado da Paraíba de forma facultativa no Ensino Fundamental (anos finais) e Médio, em horário regular, e da mesma forma que o inglês, possuísse uma carga horária de no mínimo uma hora semanal. Ainda, o documento criado preconizou que nas escolas da Rede Municipal a inclusão do ensino de língua espanhola nos anos finais do Ensino Fundamental ficaria a cargo das leis criadas por cada município (Diário Oficial, 2018, apud Oliveira, 2020).

Para dar mais destaque a tal afirmação, a consulta à literatura permitiu identificar o processo de implementação de leis que se seguiram nos municípios da Paraíba, ano em que a autora realizou a sua pesquisa, constatando que:

Após a implantação no município de Areial, outras cidades paraibanas também quiseram aderir à implantação do espanhol em suas escolas municipais. Em 2 (dois) de agosto de 2018, o prefeito do município de Santa Rita, Emerson Fernandes Alvino Panta, sancionou a Lei Municipal de Nº 1.868/2018 e em 3 (três) de agosto de 2018 e o prefeito do município de Esperança, Robson Pedro de Almeida, sancionou a Lei de Nº 318/2018, ambas dispõem da inclusão da disciplina de LE no currículo do ensino fundamental da rede municipal, sendo a mesma dirigida nas 4 (quatro) séries do ensino fundamental II. Em um mesmo mês, em dias seguidos, as duas cidades citadas anteriormente implantaram o espanhol na sua rede de ensino. Quatro meses depois, mais duas cidades implantaram o espanhol em sua rede municipal de ensino, primeiro foi à cidade de Santo André, por meio da prefeita Silvana Fernandes Marinho que no dia 11 (onze) de dezembro de 2018 sancionou a Lei de Nº 426/2018; dias depois, o município de Umbuzeiro através de José Nivaldo de Araújo, no dia 28 (vinte e oito) de dezembro de 2018, também sancionou a lei que inclui o espanhol em sua rede municipal de ensino. Só no ano de 2018, quatro cidades implantaram o espanhol, uma vitória muito grande, porém ela não para por aí. No ano de 2019, José Alberto Ferreira, prefeito constitucional da cidade de Mogeiro, no dia 18 (dezoito) de fevereiro de 2019, sancionou a Lei de Nº307/2019 decretando a implantação da disciplina de LE no referido município. Meses depois, Romero Rodrigues, prefeito constitucional da cidade de Campina Grande no dia 17 (dezessete) de julho de 2019, por meio da Lei de Nº 7.266/2019, sancionou a lei, decretando a sua implantação na rede municipal de ensino, publicou o mesmo em seu semanário oficial de nº2.638. No mês seguinte, Maria de Fátima Silva, prefeita constitucional da cidade de Matinhas, por meio da Lei de Nº 188/2019, sancionou a lei que decreta a inclusão da língua espanhola em sua rede municipal de ensino, publicando assim em diário oficial no dia 29 (vinte e nove) de agosto de 2019. No mês de setembro, Felipe Gurgel Coutinho, prefeito do município de Puxinanã, através da Lei municipal de Nº 603/2019, sancionou a lei permitindo a inclusão da disciplina de

LE em sua rede municipal de ensino em 23 (vinte e três) de setembro de 2019. Nesse ano, mais quatro cidades do estado da Paraíba incluíram a disciplina em sua rede municipal de ensino, mais uma vitória gigantesca para nós paraibanos. (Oliveira, 2020, p. 19)

Fica notório os esforços dos governantes dos municípios que entenderam a importância da Lei 11.191/018 e decidiram criar leis relacionadas a essa para atender às demandas educacionais de suas localidades, marcando um ganho na luta pela emancipação do ensino de espanhol em todo estado paraibano. Dessa forma, o currículo das escolas torna-se mais completo e possibilita aos alunos terem acesso a uma gama de conhecimentos, fator que reafirma o direito que todo estudante possui de ter contato com várias áreas de conhecimento, e assim, expandir seu arcabouço intelectual e cultural graças aos saberes aprendidos e partilhados no espaço escolar.

Mas para antes disso, cabe uma reflexão sobre os alunos que estão na licenciatura também. Não basta implementar leis voltadas para o ensino se a formação dos futuros profissionais mostra-se deficitária, ou se esses futuros professores já se mostram desestimulados com o cenário em que o espanhol é tratado no estado, é preciso, de algum modo, tratar esse entrave já nesse momento. Nesse caso, é relevante trazer à tona as considerações do ex-presidente da APEEPB, o Professor Danilo Silva Guimarães, sobre os alunos do curso de licenciatura em espanhol, em uma entrevista que ele concedeu à Oliveira (2020, p. 27) no ano de 2020:

A todos os alunos de licenciatura em língua espanhola das universidades federais, estaduais, privadas e de ensino à distância lhes digo, somos todos parte de um mesmo grupo e estamos no mesmo barco, ainda que esse barco esteja à deriva, somos muito mais fortes se estivermos dentro dele. Nadar fora do barco é muito mais perigoso, então não desanime! Já estive na licenciatura em um momento mais cômodo, porém, vivi a desilusão de não ter ninguém para me representar diante das dificuldades, e, foi por isso, que me candidatei à presidência da associação, para dar continuidade e não continuísmo a nossa Associação. Conto com todos vocês, todos os estudantes, todos os professores e simpatizantes da língua espanhola, para que o movimento de língua espanhola na Paraíba se fortaleça mais ainda e que não tenhamos mais prejuízos diante de tais ações públicas derivadas de apenas interesses ideológicos, que afastaram nossa disciplina da realidade do Brasil. Se se sentirem desanimados, lembrem-se que, existe um grupo de professores, assim como vocês, que saíram da universidade com sonhos a serem conquistados, que defendem com unhas e dentes todos os professores de língua espanhola. Durante esse biênio, estaremos aqui com vocês, pois, juntos somos mais fortes!

A partir dessa mensagem aos graduandos e simpatizantes da língua espanhola, pode-se compreender o sentimento de empatia e coletividade com que a Associação nutre para com aqueles que ela enxerga como potenciais aliados na luta pela emancipação da língua espanhola no currículo das escolas públicas paraibanas. Ao lembrar do contexto de lutas e dos ataques que o ensino de espanhol sofreu durante os anos, o professor sinaliza para um período de ausência de representatividade que ele sentiu quando, nos primórdios, já se mobilizava contra as leis educacionais que não contemplavam o espanhol, que partia muitas vezes, do mero interesse político.

Grosso modo, a mensagem tem caráter de resiliência, sentimento de pertença e restabelecimento da crença de que manter-se em luta coletiva garante mais vitórias do que as iniciativas de lutas paralelas, e junto com isso, a APEEPB estará sempre presente na luta em prol da garantia dos direitos sobre o ensino de espanhol e seus profissionais.

O ano de 2019 revelou mais um momento de lutas para os professores da APEEPB. Nesse ano, havia sido lançado o Edital de Concurso para Professores do Estado da Paraíba, o 01/2019/SEAD/SEECT, cuja criação foi motivada pela Lei 11.191/018. Dentre as vagas ofertadas, 18 iniciais contemplaram o cargo de Professor de Espanhol. Dentro desse contexto, a Associação, em uma ação para prezar pela aprovação de profissionais específicos da língua estrangeira, emitiu, através de sua ex-vice-presidente Josivânia David de Lima, a “Ação de Obrigação de fazer nº 0824138-54.2019.815.201 pelo Ministério Estadual”.

A Ação, que foi uma medida contra o Edital 01/2019, a qual reivindicava o cumprimento do seu Artigo 3, garantiu que apenas os alunos formados em Letras-Língua Espanhola pudessem concorrer às vagas fornecidas (Paulino, 2019, apud Silva, 2021). Pode-se depreender que esse ato da ex-vice-presidente marca mais uma luta da APEEPB em defesa do espanhol na Paraíba, garantindo que outros profissionais de outras áreas de ensino não ocupassem as vagas ofertadas e acabassem tirando o direito daqueles que realmente são aptos a integrar esses cargos.

Observando-se os ganhos da APEEPB em torno da defesa do ensino de espanhol no estado da Paraíba, dá-se destaque para a presença das reivindicações integradas nas decisões políticas e na forma como as escolas municipais e estaduais

passaram a organizar os seus currículos para se adequar às prerrogativas dispostas nas Leis.

Nesse caso, para Silva (2021), com base em outros autores, como Johnson (2013) e Paulino (2019), isso se configura num fenômeno em que um grupo social promove intervenções em uma política linguística do estado, a qual possui propostas desfavoráveis que não contemplam as demandas e realidades sociais diversas. É preciso considerar, portanto, o fato de que a criação de toda lei é precedida pelo estudo e análise do contexto para o qual a referida lei será destinada. Sendo assim, ao se tratar de questões referentes ao ensino de língua estrangeira pode-se considerar que:

[...] ao se aplicar uma língua, um novo idioma em uma escola, é preciso considerar alguns aspectos peculiares como: saber se os públicos alvos estão valorizando o aprendizado do espanhol, se a escola está estruturada e oferece recursos didáticos, se tem professores formados para lecionar, se há material didático de apoio disponível, e não menos importante é necessário haver fiscalização por parte dos representantes da APEEPB e da SEEPB, para comprovar que as leis aprovadas sejam aplicadas, dentre outros aspectos. Porque, o que se pretende com essas ações é proporcionar à população acesso ao ensino da língua espanhola para sua formação cidadã, na construção de sua identidade e também de sua capacitação profissional. (Silva, 2021, p. 37)

Nesse contexto, a autora é categórica em incluir a ação dos professores da Associação enquanto oriunda de agentes fiscalizadores do processo de efetivação das leis nos espaços escolares. E já que existe um cenário de lutas em prol da sanção das leis em defesa da língua espanhola, torna-se necessário também manter-se alerta para as situações das escolas, em que um novo idioma será inserido. Portanto, a averiguação dessas questões deve acontecer, ainda, no processo de formulação do “como” essa língua estrangeira irá compor o currículo escolar.

Ademais, um dos impactos positivos que a luta em defesa do espanhol no estado ocasionou foi a criação do Projeto Gira Mundo, em 2017, através da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. O projeto está em voga atualmente e recebeu um novo nome: Conexão Mundo.

É através dessa iniciativa que o ensino de língua espanhola ganha mais força, pois se observar os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio voltados para a Paraíba (PCEM/PB), nos quais o Conexão Mundo é mencionado, é possível perceber que o

ensino de espanhol foi considerado, já que a maioria dos países que estão inseridos nesse Projeto têm a língua hispânica como oficial. Além disso, apesar do crescente surgimento de Escolas Cidadãs Integrais e Técnicas, a disciplina continua sendo ofertada ao Ensino Fundamental (anos finais), ao Ensino Médio e, atualmente, ao Ensino Médio Técnico (Paraíba, 2021, apud Silva, 2024).

De acordo com o que já foi mencionado, faz-se necessário agora um aprofundamento sobre do que se trata o Projeto Conexão Mundo, para também ilustrar um pouco sobre o fortalecimento que a sua criação conferiu à língua espanhola nas escolas. Nesse quesito, a literatura consultada apresentou a seguinte ideia:

O programa hoje intitulado de “Conexão Mundo” foi criado em 2017 e tem como objetivo fornecer aos estudantes do segundo ano do EM uma bolsa de intercâmbio. A cada ano, o Programa lança editais para países diferentes, sendo a maioria das vagas para países falantes do inglês e do espanhol. Atualmente, o programa Conexão Mundo também lança editais para que professores da rede estadual de ensino concorram às vagas, o que igualmente contribui para que alunos e professores de LE da rede estadual se engajem e valorizem o estudo da língua. (Silva, 2024, p. 25)

Nesse contexto, vê-se que há uma proposta de política linguística que visa não apenas proporcionar vivências com a língua estrangeira, mas também inserir os alunos em experiências de intercâmbios culturais reais, em que, para aqueles mais afeiçoados pela língua espanhola, espera-se que possam constatar, dentro dos próprios países falantes de espanhol, o porquê das diversas questões trabalhadas em sala de aula durante o estudo da disciplina. Por essa razão, o Projeto permanece ativo, e desde a sua criação, acontece anualmente, destinando a maioria de suas vagas para países de língua inglesa e espanhola.

Recentemente, os professores das escolas estaduais também foram contemplados para pleitear sua participação no Conexão Mundo. Isso demonstra um incentivo tanto aos docentes, para eles prezarem por uma prática de ensino de língua espanhola cada vez atrativa e contextualizada, levando em consideração culturas e vivências reais; quanto aos alunos, para que possam manter uma relação de valorização e respeito pela disciplina, como um todo.

Há alguns anos boa parte das escolas paraibanas tornaram-se Cidadãs Integrais, ou seja, transformaram-se um novo modelo que já prepara o aluno de acordo com as suas acepções profissionais futuras, além do acesso a conhecimentos

de caráter técnicos. Nessa linha de pensamento, Silva (2024, p. 27) de acordo com a SEEPB (2021), afirma:

A Paraíba possui cerca de trezentas e duas escolas em tempo integral, segundo a SEE-PB (2021), as quais, além das disciplinas obrigatórias da base, também fornecem aos estudantes uma base técnica e diversificada, sendo esta última também nomeada como “metodologias de êxito” que conta com os seguintes componentes curriculares: Projeto de vida; Protagonismo juvenil; Tutoria; Colabore e inove; Pré-médio; Pós-médio; Estudo orientado e Eletivas.

Tais disciplinas possuem um viés emocional e social e são focadas no desenvolvimento particular de cada aluno. Além disso, são os próprios professores das disciplinas obrigatórias que ficam encarregados de lecioná-las, sendo assim, as “metodologias de êxito” são divididas entre as demais disciplinas, com base na demanda e na flexibilidade de tempo de cada docente (Silva, 2024). Nesse ponto da discussão, cabe a seguinte pergunta: como ficou a situação do ensino de espanhol nesse contexto? Conforme mencionado, cada componente curricular também fica encarregado de lecionar um tipo de metodologia de êxito. Sendo assim, com relação ao Protagonismo juvenil (PJ) ensinado pelo professor de língua espanhola, pode-se constatar o seguinte:

O componente curricular PJ foi implantado no EM das ECI e ECIT no Estado e sua implantação está dividida em três etapas, sendo a primeira no ano de 2022 para a 1ª série; a segunda etapa no ano de 2023 para a 2ª série; e, por fim, na última etapa a disciplina chegaria a 3ª série no ano de 2024, contemplando todo o Ensino Médio (Paraíba, 2023). O componente PJ, assim como algumas outras disciplinas da parte diversificada, é composto por uma aula semanal por turma, segundo a Matriz das ECI – EM para as turmas de 1ª série (SEE, 2024) e é visto nas ECI e ECIT como princípio, premissa e prática [...]. A partir de 2022, o PJ passa a ser também uma metodologia, segundo a qual o professor terá ambientes, conteúdos, atividades, ferramentas, procedimentos e avaliações para aplicar [...]. O professor de LE que assume o componente e ministra as aulas recebe o livro das Sequências Didáticas do Componente Curricular PJ, no qual se encontram as informações para a realização das aulas como o tempo das atividades, o título das aulas e temas a serem discutidos, assim, prescrevendo ao professor o que deve ser feito para que os objetivos da disciplina sejam alcançados. (SEE, 2024, apud Silva, 2024, p. 28-29)

Existe um problema quando se observa que a disciplina de Protagonismo Juvenil possui um caráter prescritivo, que soa engessado, pois parece não dar

aberturas para que o professor de espanhol possa fazer adequações mediante o ritmo dos alunos e as diversas situações que surjam na sala de aula.

Não se quer aqui desconsiderar os impactos positivos da PJ na formação dos alunos, pelo contrário, busca-se refletir sobre algo que soa impositivo, sem nem mesmo ter tido a participação do docente da disciplina de língua estrangeira na formulação desse novo componente curricular. Assim sendo, com base no pensamento de Silva (2024, p. 33-34), alinhado às ideias de Tardif (2014),

[...] os professores de LE que assumem a disciplina de PJ nas ECI e ECIT, acabam se sujeitando às prescrições que são impostas pelos seus superiores – SEE-PB, gestores e o próprio ICE – para executarem a disciplina. Com as aulas já estruturadas, o conteúdo programado e as reflexões propostas, presentes nos materiais e apostilas fornecidas, levam os professores a assumirem o papel de meros executores desses conteúdos [...] o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita [...] Nas aulas de PJ, além dos saberes disciplinares dos professores de LE não serem levados em conta – tendo em vista que a disciplina não contempla os conteúdos da sua formação de origem –, os saberes experienciais também ficam de lado. [...] Dessa forma, os professores de LE não podem agregar seus saberes às suas práticas nas aulas de PJ, pois elas já vêm prescritas para serem realizadas.

Pode-se considerar que tal situação pode gerar implicações negativas na qualidade do ensino de língua espanhola. Vale lembrar que muitas lutas aconteceram (especialmente as que foram encabeçadas pela APEEPB) em prol de leis sobre um ensino de espanhol cuja oferta fosse obrigatória na Educação Básica do estado e que tivesse o mesmo valor que é destinado a outros componentes curriculares. Nesse ponto de vista, entende-se que o atendimento aos desígnios da SEEPB por parte dos docentes de espanhol é um fator que pode abrir uma lacuna entre os ganhos para o estabelecimento do espanhol nas escolas. Tal situação ameaça acontecer porque os conhecimentos adquiridos em torno da formação dos professores nessa área podem ficar em segundo plano, aquém dos objetivos propostos no planejamento da disciplina, em favor da prática pedagógica de um componente curricular em que esses

profissionais nem fizeram parte da organização. Tal pensamento é corroborado pelo pensamento de Silva (2024, p. 34), o qual afirma que

Os materiais [...] não são elaboradas pelos professores que lecionam na rede estadual de ensino e chegam às escolas, muitas vezes, de maneira deslocada, pois, aqueles que criam estes materiais não sabem como funcionam, de fato, as escolas, principalmente porque cada escola tem suas características, a depender do contexto e a comunidade em que está inserida. Nós, enquanto professores, nos vemos impossibilitados de incorporar esses materiais em nossas práticas e, através de nossos saberes, adequá-los às realidades e aos contextos de nossos alunos, pois eles já vêm formulados com relação a tudo que deve ocorrer.

Nesse caso, aposta-se que, como todo bom professor, os profissionais do ensino de espanhol, direta ou indiretamente, mesmo antes do surgimento desses novos componentes curriculares, utilizaram-se de sua prática pedagógica para desenvolver competências voltadas para a formação emocional, social e protagonista em seus discentes. O impasse que permeia nas ECIs e ECITs, atualmente, parte de uma imposição institucional, que provavelmente esqueceu de todo um contexto de lutas para que o espanhol fosse aceito e valorizado nos espaços escolares, pois, ao prescrever disciplinas que, na prática, correm o risco de destoarem da realidade dos alunos, o ensino-aprendizado de língua espanhola pode voltar a sofrer com a gradativa perda de sua relevância.

Entretanto, é preciso entender que esses recentes impasses não serão os últimos, pois enquanto os anos se seguirem, haverá em algum momento a necessidade de lutar, seja pela defesa, seja por reformulações positivas nas Leis que foram frutos das reivindicações de movimentos sociais, neste caso, movimentos linguísticos, os quais surgiram em diversos estados do país, e pelo âmbito da educação, conseguiram colocar o espanhol no seu devido lugar de direito: as escolas da Rede Pública paraibana.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com as fontes bibliográficas consultadas, constata-se que o ensino de espanhol na Paraíba, assim como em outras partes do Brasil, tornou-se relevante devido às lutas crescentes em defesa da implementação de leis sobre a importância da língua espanhola no contexto nacional e estadual. Sabe-se que, nos primórdios, o espanhol não foi uma prioridade nas escolas brasileiras. Contudo, começaram a surgir iniciativas, ainda nesse período inicial, as quais contribuíram para que o espanhol começasse a ganhar espaço nas salas de aula.

Historicamente, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil foi influenciado por políticas educacionais de cunho capitalista que priorizavam o inglês em detrimento do espanhol. Essa preferência se intensificou no século XX, quando o inglês começou a ser visto como uma língua global, essencial para o mercado de trabalho. Em todo Brasil, essa tendência ocasionou um ensino de espanhol muitas vezes colocado em segundo plano nas escolas públicas, pois as diretrizes que surgiam não apresentavam um direcionamento específico quanto a organização e oferta da disciplina.

Pode-se considerar que as transformações positivas em torno do ensino de língua espanhola iniciaram a partir de 1996, através de criação da LDB, quando já nesse momento, o documento sinalizava para uma suposta escolha, por parte das escolas, da língua espanhola enquanto componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental II. No entanto, a história já mostrou que o ensino de espanhol se manteve às sombras da disciplina de língua inglesa.

Se nesse período houve uma possível sinalização pela aceitação do espanhol, anos posteriores, em 2005, esse idioma passou a ser tematizado a partir da Lei 11.161/05, mais conhecida como a Lei do Espanhol, que contribuiu com a integralização dessa língua no currículo da Educação Básica. Com a Lei do Espanhol, houve uma diversidade de ensino de línguas estrangeiras nos anos finais (e não apenas o foco numa única língua), e os governos realizaram mudanças em suas agendas parlamentares para dar conta das políticas linguísticas sancionadas.

A quebra nesse percurso de lutas adveio com o Governo Temer e a sanção da Lei 13.415/017, a qual marcou um retrocesso nos avanços até então conquistados, já que o espanhol deixou de ser obrigatório nos currículos escolares, acarretando, portanto, na quebra de uma promoção pluralizada da dimensão linguística que o ensino de línguas poderia propiciar.

Essa medida impulsionou o surgimento do Movimento Fica Espanhol no Rio Grande do Sul, que foi uma iniciativa que visava a manutenção da oferta obrigatória dessa língua na Educação Básica desse estado, nessa época. Esse movimento foi encabeçado por professores, alunos, agentes sociais e o próprio governo que, através dos políticos, incluiu essa pauta em suas agendas parlamentares. Surgiu com um caráter linguístico, quando os profissionais da educação passaram a lutar pela permanência dessa disciplina em oferta obrigatória nas escolas. Além disso, somaram-se à luta os estudantes de licenciatura em espanhol, pois perceberam o futuro profissional incerto devido a tais reformulações e o quanto isso implicava negativamente no âmbito sociocultural da sociedade, no que concerne às possibilidades de vivências dos sujeitos com uma nova língua.

O movimento foi de tal intensidade que logo se expandiu para os demais estados do Brasil, mas que não ficou limitado apenas num patamar reivindicatório, pelo contrário, se alicerçou a respaldos políticos para que, dessa forma, tivesse mais chances de efetivar suas pautas emergentes. Nesse caso, entende-se que o Movimento Fica Espanhol ganhou tanto impacto que passou de um movimento político-linguístico estadual para um movimento a nível nacional que ganhou apoio dos demais estados, culminando na Moção de Apoio ao Movimento Fica Espanhol, que nesse mesmo ano teve lideranças dos professores de língua espanhola do estado juntamente com o apoio político, para dar mais consistência às propostas que necessitavam serem inclusas nas agendas parlamentares e pudessem garantir a defesa da permanência da oferta obrigatória do espanhol nas escolas gaúchas.

No contexto paraibano, a Secretaria de Educação do Estado criou as Diretrizes Operacionais Curriculares do Ensino Médio, em 2016, medidas que em sua formulação implicaram negativamente no ensino de espanhol e impactaram de forma nociva no espaço escolar e no cotidiano dos alunos porque houve negligência por parte do Estado da Paraíba, que não levou em consideração as condições dos estudantes, seus contextos sociais, nem mesmo a possibilidade de estarem experienciando outras vivências de aprendizagens.

Outra questão intrigante foi que a quantidade limite de alunos foi utilizada como critério de promoção da oferta da disciplina, algo que soa como um demérito ao ensino de língua espanhola, se comparado à formação das turmas a partir de um certo número de alunos em outros componentes curriculares, como o inglês.

O Fica Espanhol estimulou a mobilização de outros estados do país, sobretudo, a Paraíba, onde muitas conquistas foram garantidas pelas ações dos professores da APEEPB juntamente com os políticos desse estado. Foi uma virada importante no cenário de lutas em prol de leis que contemplassem e defendessem o ensino de espanhol tanto no âmbito estadual quanto municipal.

Graças à articulação de membros da diretoria da APEEPB, o Projeto de Lei 1.509/17, proposto pelo deputado Anísio Maia e escrito pelos diretores da Associação, é aceito na Câmara. Por conta disso, o ensino de espanhol voltou a compor as disciplinas das escolas públicas, e também a Associação conseguiu estender essa tentativa pela obrigatoriedade do ensino para outros municípios.

Dessa articulação, ainda criou-se, em 2018, a Lei nº 11.191/018, a qual dispôs que o espanhol fosse integrado aos currículos das escolas públicas do Estado da Paraíba de forma facultativa no Ensino Fundamental (anos finais) e Médio, em horário regular, e da mesma forma que o inglês, possuísse uma carga horária de no mínimo uma hora semanal. O documento criado também preconizou que nas escolas da Rede Municipal a inclusão do ensino de língua espanhola nos anos finais do Ensino Fundamental ficaria a cargo das leis criadas por cada município.

Através das ações da Associação, e da Lei 11.191/018, criou-se, em 2019, o Edital de Concurso para Professores, no qual 18 vagas iniciais foram direcionadas ao cargo de professor de Espanhol. Nesse contexto, a APEEPB emitiu a “Ação de Obrigação de fazer nº 0824138-54.2019.815.201 pelo Ministério Estadual”, uma medida contra o Edital 01/2019, a qual reivindicava o cumprimento do seu Artigo 3, e que garantiu apenas aos alunos formados em Letras-Língua Espanhola o direito de concorrer às vagas fornecidas.

Vale mencionar também que as ações da APEEPB, de certo modo, influenciaram na criação do Projeto Conexão Mundo, que recentemente destina a maioria das vagas a países falantes de língua inglesa e espanhola, fator que incentiva tanto professores de espanhol quanto alunos a manterem um bom desempenho no trato com o ensino-aprendizado da língua para que possam ser contemplados com um intercâmbio internacional.

Por outro lado, com surgimento das Escolas Cidadãs Integrais e Cidadãs Integrais Técnicas e a inclusão das metodologias de êxito, o professor que leciona espanhol se viu num dilema devido à obrigação de seguir o planejamento da disciplina Protagonismo Juvenil, que foi elaborada e prescrita pela SEEPB, e que não teve a

participação de professores em seu processo de criação, enquanto luta para encontrar um momento em que possa voltar-se para a prática pedagógica do componente curricular de sua formação.

Ainda assim, é inegável que o governo estadual tenha promovido diversas iniciativas para melhorar o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas. Programas de formação continuada para professores são oferecidos com frequência, visando aprimorar suas habilidades linguísticas e pedagógicas. Além disso, parcerias com instituições internacionais têm sido estabelecidas para promover intercâmbios culturais e linguísticos. Essas iniciativas não apenas enriquecem a experiência dos alunos mas também ampliam suas perspectivas profissionais futuras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a apresentar o percurso histórico das lutas pela implementação de leis em defesa do ensino do espanhol no currículo da Educação Básica no Brasil, com destaque para as mobilizações realizadas no estado da Paraíba. Para isso foi elaborada uma cronologia do ensino de espanhol na Educação Básica brasileira, evidenciando os marcos históricos relacionados à sua implementação, e que deu foco às contribuições e conquistas do Movimento Fica Espanhol para a defesa do ensino desse idioma no Brasil e, especialmente, na Paraíba. Através desse processo, foi possível identificar os desafios e os problemas enfrentados ao longo dos anos no ensino de espanhol na Paraíba.

Apesar dos avanços no ensino do espanhol no estado paraibano, ainda existem questões que precisam continuar sendo fiscalizadas. A falta de recursos adequados em algumas escolas públicas e municipais, por exemplo, pode limitar a qualidade do ensino oferecido. Outro ponto a ser averiguado é se os professores permanecem enfrentando dificuldades devido à escassez de infraestrutura e materiais didáticos atualizados, bem como, a falta de treinamento específico.

Primeiramente, deve-se constatar se nos espaços escolares existe a carência de livros didáticos apropriados, tecnologia educacional (como computadores e acesso à internet) e ambientes propícios para o aprendizado das línguas. E em segundo lugar, é necessário constatar se a disciplina de espanhol voltou a ser ministrada por profissionais com formação inadequada para o ensino desse idioma, pois isso resulta em aulas que podem ser superficiais ou mal estruturadas, prejudicando a aprendizagem dos alunos.

Para isso, deve-se reivindicar por mais programas contínuos de capacitação e atualização para professores, pois sem acesso a esses espaços de formação, os educadores podem não se atualizar sobre as melhores práticas pedagógicas ou as novas metodologias. A falta desses recursos pode levar a um ensino desatualizado e pouco atrativo para os alunos, resultando em desinteresse pela aprendizagem da disciplina. A motivação dos alunos também continua sendo um desafio significativo no ensino do espanhol na Paraíba.

A prática pedagógica precisa focalizar naqueles que ainda enxergam o aprendizado da língua espanhola como menos relevante se comparado ao inglês ou outras disciplinas obrigatórias, já que a sua percepção sobre o aprendizado de uma

língua estrangeira está influenciada pela cultura local e pela valorização de idiomas que possuem mais “sucesso” no mercado de trabalho.

Destarte, aumentar a motivação dos alunos é fundamental. Torna-se necessário mostrar a relevância do espanhol não apenas como uma língua falada por milhões ao redor do mundo, mas também como uma ferramenta importante para entender culturas vizinhas e fortalecer conexões com os países falantes desse idioma.

Os desafios enfrentados pelo ensino do espanhol na Paraíba são variados e exigem uma abordagem integrada que envolva políticas públicas eficazes, formação adequada dos professores, investimento em recursos didáticos e infraestrutura escolar adequada. Portanto, é essencial trabalhar na motivação dos alunos, abordar as desigualdades regionais que afetam diretamente suas oportunidades educacionais, saná-las, e através do ensino de espanhol, aproximá-los do idioma.

REFERÊNCIAS

- ANTONINO, Josefa Tamires de Brito. **A Importância do Ensino de Língua Espanhola**: percepção dos alunos de Santa Luzia do Cariri, Distrito de Serra Branca/PB. Orientador: Maria da Conceição Almeida Teixeira. 2023. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Espanhol) – Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Monteiro/PB, 2023, p. 16. Disponível em: <<https://dspace.bc.uepb.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/29621/PDF%20-%20Josefa%20Tamires%20de%20Brito.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso: 13 nov. 2024.
- BARBOSA, Eliene dos Santos. **O Ensino de Espanhol e as Atuais Políticas Linguísticas**: retrocessos e demandas educacionais. Orientador: Andrea Silva Ponte. 2018. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Espanhol) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Mamanguape/PB, 2018, p. 11-12. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/28428/1/ElienedosSantosBarbosa__TCC.pdf>. Acesso: 15 out. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 4.244**. Brasília: Ministério da Educação, 1942. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm#:~:text=1.,patri%C3%B3tica%20e%20a%20conci%C3%Aancia%20human%C3%ADstica.> Acesso: 13 set. 2024.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso: 13 set. 2024.
- FERREIRA, Daniella de Melo Vanderlei. **O Ensino do Idioma Espanhol na Cidade de João Pessoa/PB**: relação entre as políticas linguísticas declaradas e percebidas. Orientador: Maria Del Pilar Roca Escalante. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa/PB, 2017, p. 58-59. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12027>>. Acesso: 19 set. 2024.
- GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002, p. 44, 4 ed.
- GOMES, Maria Helena Pereira. **Políticas sobre o Ensino de Língua Espanhola na Paraíba**: um estudo sobre o processo de implementação curricular na Rede Pública de Ensino. Orientador: Jociano Coêlho de Souza. 2020. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Língua Estrangeira) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, Cabedelo/PB, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ifpb.edu.br/bitstream/177683/1116/1/TCC%20com%20ficha%20catalogr%c3%a1ficha%20-%20Maria%20Helena%20Pereira%20Gomes.pdf>>. Acesso: 09 set. 2024.
- MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2017, p. 200, 8 ed.

OLIVEIRA, Anne Taylenne do Nascimento. **A Luta da Paraíba para Conseguir a Implantação do Espanhol**. Orientador: Ruth Marcela Bown Cuello. 2020. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Espanhol) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Pombal/PB, 2020, p. 16-27. Disponível em: < https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/31712/1/AnneTaylenneDoNascimentoOliveira_TCC.pdf >. Acesso: 10 out. 2024.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; LAGARES, Xoan Carlos. Política e Planificação Linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. **Gragoatá**: Revista dos Programas de Pós-graduação do Instituto de Letras da UFF. Niterói/RJ, v. 17, n. 32, 1 sem., 2012, p. 15. Disponível em: < <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33029/19016> >. Acesso: 27 set. 2024.

SILVA, Elijhone Porfírio Vicente da. **Uma Análise do Componente Curricular Protagonismo Juvenil nas Escolas Cidadãs Integrais**: implicações para a formação de professores de espanhol no estado da Paraíba. Orientador: Betânia Passos Medrado. 2024. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Espanhol) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa/PB, 2024, p. 25-34. Disponível em: < <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/30441/1/SILVA%2C%20Elijhone%20Porf%20%282024%29%20-%20Uma%20analise%20do%20Componente%20Curricular%20Protagonismo%20Juvenil%20nas%20Escolas%20Cidadas%20Integrais%20implicacoes%20para%20a%20forma%C3%A7ao%20de%20professores%20de%20espanhol%20no%20Estado%20da%20Paraiba%20%281%29.pdf> >. Acesso: 15 nov. 2024.

SILVA, Vera Lúcia Cristóvão da. **Espanhol na Educação Básica da Paraíba**: uma perspectiva histórica. Orientador: Andrea Silva Ponte. 2021. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Espanhol – EaD) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Mamanguape/PB, 2021, p. 14-37. Disponível em: < https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/23318/1/Vera%20L%c3%bacia_TCC.pdf >. Acesso: 19 set. 2024.

STURZA, Eliana Rosa. Política Linguística em Movimentos: #Fica Espanhol RS. In: FAGUNDES, Angelise; LACERDA, Denise; SANTOS, Giane (Orgs.). **#Fica Espanhol no RS**: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes, 2019, p. 126.