

Política linguística e ensino de línguas no Brasil e na Argentina

Autores:

Kleverson Gonçalves Willima

Licenciado em Letras - Português e Espanhol, Mestrando em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); pós-graduando em Letras com Ênfase em Linguística pela Faculdade Focus. bolsista do projeto de pesquisa que resultou neste estudo

Giulia Carvalho Candido

Licenciada em Ciências Sociais, Mestra em Políticas Sociais. Servidora do IFFluminense campus Campos Centro

Ileana Celeste Fernández Franzoso

Licenciada em Letras - Português e Espanhol. Mestra em Cognição e Linguagem. Docente de língua espanhola do IFFluminense campus Quissamã

DOI: 10.58203/Licuri.22326

Como citar este capítulo:

WILLIMA, Kleverson Gonçalves; CANDIDO, Giulia Carvalho; FRANZOSO, Ileana Celeste Fernández. Política linguística e ensino de línguas no Brasil e na Argentina. In: KOCHHANN, Andrea (Org.). **Rumo ao futuro da Educação: tendências e desafios**. Campina Grande: Licuri, 2024, p. 54-67.

ISBN: 978-65-85562-23-2

Resumo

Sabe-se, há tempos, que ser humano é ser na/pela linguagem e que, assim como as línguas, somos plurais, diversos e complexos, atravessados por questões sociais, culturais, históricas, entre outras. Assim sendo, é necessário um olhar atento ao papel do Estado na promoção de políticas linguísticas educacionais efetivas. Considerando o exposto, o objetivo principal deste trabalho é realizar uma pesquisa bibliográfica-documental, de cunho qualitativo e exploratório-descritivo, das políticas linguísticas relativas ao ensino de línguas desenvolvidas no Brasil e na Argentina nas últimas três décadas, tomando a criação do MERCOSUL como ponto de partida. Os resultados encontrados foram os seguintes: i) No Brasil, as atuais políticas educacionais para o ensino de línguas, especialmente a BNCC, excluem a possibilidade de oferta do espanhol como língua adicional obrigatória nas escolas, revogando a Lei nº 11.161/2005 (Lei do Espanhol) através da Lei nº 13.415/2017, que estabelece a (Contra)reforma do Ensino Médio no Brasil, indicando um enorme retrocesso nas políticas linguísticas do país; ii) Na Argentina, a Lei nº 26.468/2008, que estabelece a oferta de português como língua adicional em todo o território, permanece em vigor, oportunizando sua oferta nas escolas do país, principalmente na capital (Buenos Aires); porém, essa oferta tem se mostrado muito restrita e pouco ampla, sendo necessária uma intervenção para maior distribuição de oferta da língua no restante do país. Concluiu-se, então, que uma renovação nas políticas linguísticas educacionais é urgente, a fim de possibilitar maior integração regional entre os países que compõem o Mercosul e uma formação humana integral dos indivíduos, que também se dá através das línguas que são ensinadas.

Palavras-chave: Mercosul. Políticas Linguísticas Educacionais. Formação Humana Integral.

INTRODUÇÃO

Com o fim da ditadura civil-militar e a reabertura democrática materializada (também) na construção e promulgação da Constituição Federal de 1988, houve importantes mudanças no cenário brasileiro, em especial no que diz respeito às políticas e legislações educacionais. Através da criação da Lei n° 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), uma sequência de políticas foram formuladas com o intuito de (re)normatizar a Educação Brasileira e dar novos rumos a ela. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que vieram após a LDB (e por causa dela) explicitam a afirmação anterior.

Entretanto, os legisladores entenderam, anos depois, que ainda havia a necessidade de criação de uma política educacional de caráter normativo e nacional, vontade já expressa na própria LDB. É nesse cenário que o país começa a se mobilizar, 2014, para construir uma Base Nacional Comum, que hoje é a nossa Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que visa a servir de base para a formulação dos currículos nacionais (Brasil, 2018).

A versão final da BNCC foi publicada em 2018, em meio a inúmeras controvérsias e a muita insatisfação por parte profissionais da educação e demais pessoas envolvidas com os *espaçostempos*¹ (Alves, 2017) escolares (Aguilar; Dourado, 2018). Os problemas apresentados por esses indivíduos são diversos. Elencamos, a seguir, alguns deles: esvaziamento teórico-filosófico (Willima; Souza, 2023) presente em quase todo o documento; redução e/ou exclusão de temas urgentes e de importância (inter)nacional, como gênero e sexualidade (Sousa; Gomes; Willima, no prelo); o fato de a Base ter sido construída levando em consideração concepções equivocadas de formação e de educação (Gonçalves, 2020), entre outros.

Embora a BNCC seja um documento extremamente problemático, fundado sob os auspícios do neoliberalismo (Wanderer; Melo; Alfaro, 2023), é possível encontrarmos alguns movimentos importantes na Base com relação ao ensino de línguas e à própria concepção de língua, que compõem parte do objeto de estudos e pesquisas a ser

¹ Segundo nos afirma Nilda Guimarães Alves (2017, p. 4), grafar o termo da forma como está, tudo junto e em itálico, mostra "que temos entendido que as dicotomias, necessárias à criação do pensamento científico na Modernidade, têm significado limites ao que precisamos entender nas pesquisas com os cotidianos", por isso o uso sem hífen e/ou sem a conjunção aditiva "e". A ideia, com esse movimento, é romper com as dicotomias e compreender as coisas como processos: não é isso ou aquilo; é isso e aquilo, numa relação complexa de dupla rota.

apresentado neste trabalho. Um bom exemplo da afirmação anterior pode ser observado em um dos pilares sustentadores da BNCC no que diz respeito ao ensino de línguas: a variação linguística, e o entendimento de língua enquanto um fenômeno social, histórico, político, cultural etc. (Willima; Souza, 2023). Isso é feito, porém, de forma aligeirada, retomando o esvaziamento teórico-filosófico supracitado.

Ainda com relação à BNCC, é necessário comentar outro ponto extremamente problemático nela: a exclusão da língua espanhola, a partir da promulgação da Lei n° 13.415/2017, da Contrarreforma (Ramos; Paranhos, 2022) do Ensino Médio. Com isso, a ideia de integração regional, tão cara aos países signatários do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), dentre eles Brasil e Argentina, se desfaz (Willima; Candido; Franzoso, 2023). Nesse momento, cria-se uma (des)política linguística (educacional) no país, nas palavras de Silva (2018).

Para este trabalho, a ideia de Política Linguística é muito cara, especialmente na sua vertente educacional. Segundo Calvet (2002; 2007), Correa (2014) e Rajagopalan (2013; 2014), política linguística pode ser entendida como qualquer documento que verse sobre língua: seus usos, suas funções, a forma de ensiná-la, entre outras coisas. Há, porém, alguns tipos de política linguística, conforme nos afirmam Calvet (2007) e Rajagopalan (2013). Aqui, vamos utilizar o tipo educacional, nos ancorando nas observações de Rajagopalan (2014), Lauría (2016) e Sousa, Roca e Ponte (2018). Para Rajagopalan, política linguística

concerne uma série de atividades relativas à política, ao planejamento, à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e, como não podia deixar de ser de outra forma, ao ensino da(s) língua(s) que faz(em) parte do patrimônio linguístico de um país, de um Estado, enfim, de um povo. Ela envolve a tomada de decisões e a implementação de ações concretas que têm consequências duradouras e, com frequência, balizam e determinam o rumo a ser tomado nos próximos anos ou décadas - ou até mesmo para períodos ainda maiores (Rajagopalan, 2014, p. 73).

O autor nos deixa claro, perceptivelmente, que a vertente educacional das políticas linguísticas é extremamente importante, o que indica a necessidade de um olhar mais atento a elas. Tanto no Brasil quanto na Argentina, a política linguística de ambos os

países vem acoplada às políticas educacionais. Isso não significa, no entanto, que esses documentos não expressam uma concepção de língua e um direcionamento com relação às questões linguísticas. Pensando na Argentina, Almeida e Duarte (2010), Cevidanes (2019), Cristofoli (2010) e Ferreira (2020) nos mostram que as políticas direcionadas ao ensino de português como língua adicional começam igualmente na sua Constituição de 1994, já indicando a importância da língua portuguesa para a integração regional, discurso esse que se fortalece com o Mercosul. Em 2008, é publicada a Lei n° 26.468, que versa sobre o ensino optativo de português L2, vigente até hoje.

No caso do Brasil, Nascimento (2022), Santana (2020) e Souza (2020) são alguns dos nomes mais relevantes no que se refere à concepção glotopolítica² presente nos documentos orientadores do ensino de línguas no país, não diferindo muito do que podemos encontrar na Argentina. Esses documentos explicitam o que se tem de mais contemporâneo nas pesquisas linguísticas mundiais: línguas como um (dias) sistema complexo, variável e heterogêneo (Bagno, 2014), atravessadas social, cultural, política, histórica e cognitivamente (Willima; Candido; Franzoso, 2023). Ainda assim, é necessário um olhar mais atento para eles.

Tendo em vista tudo o que foi discutido até o momento, o objetivo deste trabalho é realizar uma análise comparada entre as políticas linguísticas para ensino de línguas no Brasil e na Argentina, buscando pelas continuidades e discontinuidades presentes nesses documentos nas últimas três décadas. Para alcançá-lo, uma pesquisa bibliográfica-documental (Krawczyk, 2019), de caráter qualitativo e exploratório-descritivo (Marconi; Lakatos, 2021) foi feita. É sumamente necessário, portanto, analisar criticamente as atuais políticas linguísticas educacionais brasileiras, em especial quando entendemos e reconhecemos a importância desses documentos no que concerne ao ensino e ao tratamento das línguas no país.

METODOLOGIA

Este capítulo tem como origem os resultados do relatório do Projeto de Pesquisa: "Política Linguística e Ensino de Língua(s) no Brasil e na Argentina", coordenado pelas professoras mestras

² Glotopolítica, de acordo com Bagno (2017, p. 166), evocando as ideias de Arnoux e Nothstein (2014, p. 9), significa "o estudo das intervenções no espaço público da linguagem e das ideologias linguísticas que elas ativam e sobre as quais incidem, associando-as com posicionamentos dentro das sociedades nacionais ou em espaços mais reduzidos, como o local, ou mais amplos, como o regional ou o global."

Ileana Franzoso e Giulia Candido, submetido e aprovado no Edital da Reitoria n° 239, de 22 de novembro de 2022, do IFFluminense.

O percurso metodológico deste projeto conta com uma pesquisa bibliográfica-documental (Krawczyk, 2019), de caráter qualitativo e exploratório-descritivo (Marconi; Lakatos, 2021). A proposta é fazer um levantamento das políticas para o ensino de línguas no Brasil e na Argentina, sob o recorte da criação do MERSOCUL (ou seja, nas últimas três décadas). Esse levantamento foi feito pelo próprio site de buscas da Google. Após esse primeiro momento, foi construído um sólido referencial teórico na área da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, da Sociolinguística e de Políticas Educacionais, a fim de realizar uma análise crítica dos documentos levantados, à luz das teorias. O arcabouço teórico construído foi pesquisado e coletado a partir de uma busca direcionada no Google Acadêmico, levando em consideração: nossos objetivos, as áreas atravessadas neste projeto e palavras-chave como política linguística, ensino de línguas no Brasil e na Argentina, políticas educacionais brasileiras e argentinas etc.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Brasil, desde a década de 1990, passou a sofrer as influências do enviesamento neoliberal nas suas políticas educacionais, começando na LDB e não terminando até os dias atuais (Wanderer; Melo; Alfaro, 2023). A materialização mais evidente dessa realidade, segundo Campelo, Johann e Pereira (2021) e Willima, Candido e Franzoso (2023), é a Contrarreforma do Ensino Médio, instaurada pela Lei n° 13.415/2017 (Brasil, 2017), e a BNCC (Brasil, 2018), construídas num momento de instabilidade política, no qual estávamos sob a égide de um processo fraudulento de *impeachment* para servir como cortina de fumaça para o golpe parlamentar que estava sendo desenhado (Neta; Cardoso; Nunes, 2018). Com elas, houve significativa mudança no cenário educacional brasileiro, com especial ênfase no Ensino Médio. Agora, apenas 60% da carga horária total dessa etapa fundamental da Educação Básica é referente aos conteúdos relacionados à formação geral básica, conforme o termo da própria lei, e os 40% restantes compõem aquilo que se convencionou chamar de itinerários formativos (Brasil, 2017).

No entanto, autores e autoras como Araújo (2018), Ramos e Paranhos (2022), Willima (2023) e tantos/as outros/as, nos mostram que os itinerários têm significado um esvaziamento do Ensino Médio numa perspectiva integral, crítica e reflexiva, principalmente ao reduzir a carga horária de componentes curriculares de suma

importância para a formação integral dos/as estudantes, como Arte, Educação Física, História, Geografia, Biologia, Química, Filosofia e Sociologia, e ao excluir outros de igual importância, como Língua Espanhola e, em alguns casos, até mesmo Filosofia, Sociologia e Arte. Em vista disso, conforme comentado, a Lei do Espanhol, instituída pela Lei n° 11.161/2005, foi revogada já na Medida Provisória n° 746 de 2016, que deu base à Contrarreforma do Ensino Médio, por sua vez mantendo a revogação. Essa lei versava sobre a disponibilização obrigatória da língua espanhola nas escolas brasileiras, juntamente com a língua inglesa e quaisquer outras, caso fosse a normativa adotada pela unidade escolar.

De acordo com Willima, Candido e Franzoso (2023), essa atitude marca um enorme retrocesso nas políticas para o ensino de línguas no Brasil, impedindo as juventudes de terem a oportunidade de escolher estudar o espanhol, por exemplo. Ao excluí-lo das políticas educacionais brasileiras, o que se está fazendo, na verdade, é promover a impossibilidade de alcançarmos a tão sonhada integração regional proposta pelo MERCOSUL (Vaz; Coelho; Webber, 201[4]) e uma (des)política linguística, nos termos de Silva (2018), retirando dos/as jovens a possibilidade de optar por qual língua adicional deseja, ou de ter ambas compondo o currículo escolar como obrigatórias. Ainda conforme o autor,

[...] essas políticas linguísticas, em sua maioria, são frutos de acordos político-econômicos, os quais têm como prioridade o dinheiro, e não a formação do aluno cidadão crítico capaz de atuar em sociedade. Cabe a nós, professores, refletir sobre essas questões dentro de sala de aula com nossos alunos [...] (Silva, 2018, p. 244).

Com relação à BNCC: em decorrência de seu ordenamento orientado pela pedagogia das competências (Gonçalves, 2020) e de seu caráter impositivo e esvaziado (Willima; Souza, 2023), a construção dos currículos escolares ficou ainda mais comprometida, levando docentes a terem de fazer um grande esforço para driblar os problemas apresentados pelo documento e realizar uma práxis mais condizente com aquilo que se acredita, hoje em dia, ser um dos papéis principais da Educação: formar cidadãs e cidadãos críticos/as, reflexivos/as e de forma integral. A Base, como já era de se esperar, aponta somente para o tratamento da língua inglesa na Educação Básica, mas traz uma nota de rodapé que nos interessa neste trabalho. Segundo o próprio documento, as

competências para a língua inglesa servem, igualmente, para a construção de currículos para quaisquer outras línguas (Brasil, 2018, p. 246), sendo preferencial a oferta da língua espanhola (Brasil, 2018, p. 476), de acordo com a disponibilidade de cada escola/sistema de ensino.

Quando a BNCC nos diz, nitidamente, que as competências produzidas para uma língua específica servem para qualquer outra, há de se supor, no mínimo, que essa afirmação é problemática. O respeito ao outro, à sua produção linguística, às suas características identitárias e culturais podem, sim, ser usados para a formulação de currículos para quaisquer línguas que se queira, pois são aspectos gerais, necessários de serem desenvolvidos e aprimorados não importa qual seja o componente curricular. Entretanto, apesar do que nos aponta o Gerativismo acerca da Gramática Universal (Fiorin, 2019), as línguas possuem características específicas que lhes são únicas e irremediáveis, justamente por pertencerem a indivíduos múltiplos, complexos e singulares e serem atravessadas social, cultural, cognitiva, histórica, ideológica e politicamente (Willima; Candido; Franzoso, 2023). Assim sendo, não é possível transpor, sem as devidas adequações, os direcionamentos de uma língua à outra; é necessário, então, que seja construída uma orientação específica para cada língua a ser trabalhada.

Como foi possível perceber a partir das discussões acima, a BNCC e a Contrarreforma representam, de acordo com Santos (2023), Silva (2018) e Willima, Candido e Franzoso (2023), uma redução e um esvaziamento curricular e de políticas no que concerne ao ensino de línguas adicionais no Brasil. Além disso, representam, também, conforme Correa (2014), Nicolaidis e colaboradores (2013) e Silva (2018), um descompasso com a ideia de uma política linguística (educacional) que promova a inclusão, a reflexão, o respeito e a possibilidade de aquisição/apreensão de outras línguas nos sistemas educativos. Cabe ressaltar, porém, que os movimentos de resistência à Base e pela revogação do "Novo" Ensino Médio não cessaram. Resultado disso é o Projeto de Lei n° 5.230, de 2023, que foi levado para apreciação e debate no Congresso. Seu principal objetivo não é revogar a Contrarreforma, a contragosto de boa parte dos/as profissionais da educação deste país, mas, sim, alterar alguns pontos considerados "mais problemáticos" por parte do Ministério da Educação (MEC) e de sua equipe técnica, embasados nos resultados da consulta pública instaurada pela Portaria do MEC n° 399, 8 de março de 2023, quais sejam: aumento da formação geral básica para 80% da carga horária total do

Ensino Médio, reconfiguração dos itinerários formativos e a reinserção da língua espanhola nos currículos, apenas para exemplificar.

A Argentina, por sua vez, conforme as observações de Almeida e Duarte (2010), Cevitanes (2019), Cristofoli (2010) e Ferreira (2020), iniciou o seu processo de inserção do português como língua adicional nos currículos escolares desde a década de 1990, após os acordos firmados entre ambos os países com relação ao setor educacional do MERCOSUL e a promulgação da Constituição de 1996. Esse processo se intensifica ainda mais com a publicação da Lei n° 26.468/2008, que versa sobre o ensino de português como língua adicional na Argentina, de forma optativa. A referida lei permanece em vigor até os dias atuais, embora as autoras supracitadas apontem que sua aplicação não tem se dado em todo o território nacional, ficando circunscrita à província de Buenos Aires (capital do país) e às regiões de fronteira do país com o Brasil. Isso se deve, em grande parte, pelo caráter optativo da lei, e pela falta de políticas públicas para sua efetiva implantação nas demais regiões que compõem o país.

Já vimos, neste trabalho, que as línguas portuguesa e espanhola são as línguas das relações internacionais dentro do MERCOSUL, sendo ambas extremamente importantes para efetuar a integração regional dentro desse bloco. Acontece, porém, que é muito difícil encontrar pesquisas abordando os aspectos aqui elencados, relacionados à Argentina. Isso, por sua vez, inviabiliza o processo de análise de como está sendo feita (ou não) a aplicação da referida lei. Dos poucos trabalhos encontrados, foi possível perceber uma maior força de implementação da lei nas Universidades argentinas, mas quase sempre com o caráter optativo (Angelucci; Pozzo, 2018). Essa característica opcional acaba por colocar a oferta de português/L2 numa categoria de menor importância quando se compara esse componente curricular aos demais, ainda que Argentina e Brasil tenham fortes acordos no âmbito educacional e econômico e que a oferta de português/L2 seja sumamente necessária à integração regional do bloco (Willima; Candido; Franzoso, 2023).

Numa análise comparada entre os dois países, é notório que mesmo antes da revogação da Lei do Espanhol, ela ainda não se fazia presente na maioria das escolas brasileiras (Silva, 2018). O principal ponto diferenciador, entre as políticas de ambos os países, é o fato de no Brasil a oferta de espanhol ser obrigatória (quando a instituição de ensino adota a língua) e na Argentina ser optativa, ficando a cargo das instituições ofertar português/L2 ou não; caso seja ofertado, o caráter será opcional. Com relação à inserção de português/L2 ou espanhol/L2 antes da criação de uma lei própria para isso, os dois

países já praticavam a inserção, embora de forma menos regulada, desde os acordos firmados entre Brasil e Argentina no âmbito do MERCOSUL, conforme aponta Sousa (2020) para aquele e Almeida e Duarte (2010) para este.

No caso do Brasil, diferente da Argentina, podemos encontrar a oferta da língua espanhola em outras regiões além da capital e das regiões de fronteira com países hispanofalantes, como, por exemplo, nos grandes centros urbanos brasileiros (Rio de Janeiro e São Paulo) conforme afirma (Barros; Costa, 2012). Ainda sobre isso: a oferta da língua é incipiente em outros estados do país, como Minas Gerais (Barros; Costa, 2012). Mesmo nos Institutos Federais, a realidade não é tão diferente quanto se esperava. No caso da região Fluminense, a língua não está presente em todos os *campi* do Instituto Federal Fluminense. Ao realizarmos uma rápida observação dos PPC dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, podemos checar a seguinte disposição de oferta (ou não) do espanhol, conforme a tabela abaixo.

Tabela 1. Oferta da língua espanhola no IFFluminense.

<i>Campus</i>	Tipo de oferta da língua espanhola
Santo Antônio de Pádua	Não foi possível acessar os PPC atuais
Itaperuna	Optativa
Bom Jesus do Itabapoana	Obrigatória
Quissamã	Obrigatória
Cambuci	Não há
Macaé	Obrigatória
Maricá	Optativa
São João da Barra	Não há
Cabo Frio	Obrigatória
Campos Guarus	Obrigatória
Campos Centro	Não foi possível acessar os PPC atuais

Fonte: Projetos Pedagógicos de Curso do IFFluminense.

Por fim, é válido ressaltar que necessitamos, tanto no Brasil quanto na Argentina, de políticas públicas para uma efetiva implementação do ensino de língua espanhola e língua portuguesa, respectivamente, nas escolas de ensino básico de ambos. No Brasil, precisamos, ainda, de uma reformulação da nossa atual política curricular (a BNCC), a fim de que haja a reinserção do espanhol como uma das possibilidades de língua adicional. Ao fazer isso, a BNCC vai, finalmente, se enquadrar naquilo que temos de mais inovador atualmente: uma política linguística (educacional) de caráter multi/plurilíngue, de acordo com Correa (2014), Nicolaidis e colaboradores (2013) e Silva (2018). Só assim teremos a oportunidade de oferecer às/aos estudantes uma verdadeira política fomentadora da pluralidade linguística, tão importante e necessária para a formação integral de nossos/as discentes. Conhecer novas línguas abre um leque de possibilidades sumamente importantes para os indivíduos, sem contar os resultados positivos visíveis que essas pessoas têm não só quando observamos seu desenvolvimento na língua adicional escolhida, mas também quando observamos o seu desempenho na sua língua materna e em outros componentes curriculares (Willima; Candido; Franzoso, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível perceber no decorrer deste trabalho, o Brasil possuía uma legislação específica para a oferta de língua espanhola nas escolas, a Lei n° 11.161/2005, que foi revogada graças à Lei n° 13.415/2017, num claro movimento conservador neoliberal de limitar o acesso ao conhecimento às/aos estudantes do nosso país. Já a Argentina, por sua vez, possui uma legislação ainda em vigor, relacionada ao ensino de português como língua adicional nas escolas, a Lei n° 26.468/2008. Ambas, porém, não foram/não têm sido bem implementadas nacionalmente, ficando restritas a determinadas regiões, em especial as de fronteiras e as que mais aportam economicamente ao país (Buenos Aires na Argentina e Rio de Janeiro e São Paulo para o Brasil).

Os resultados aqui obtidos apontam para a necessidade de, no Brasil, repensarmos aquilo que entendemos por políticas públicas para a implementação de línguas adicionais, promovendo a inserção de mais línguas e não menos. Esse movimento entra no escopo das políticas linguísticas educacionais de caráter multi/plurilíngue, conforme vimos acima, que são sumamente importantes para uma aproximação mais direta da realidade diversa e plural que existe no Brasil e no mundo. Além disso, aprender novas línguas contribui indiscutivelmente para um melhor desenvolvimento intelectual dos indivíduos. Com

relação à Argentina, é necessário haver a instauração de uma política pública para que o português seja efetivamente inserido nos currículos.

Por fim, é importante enfatizar que, no futuro, pesquisas sobre a implementação da Lei n° 26.468/2008 na Argentina sejam mais abundantes e frequentes, a fim de que possamos ter um melhor panorama de como tem sido feita (ou não) a sua aplicação. No Brasil, são necessárias pesquisas que apontem as consequências da revogação da Lei do Espanhol no que diz respeito à inserção ou exclusão dessa língua nos/dos currículos escolares após a revogação. Assim, teremos um maior dimensionamento das consequências negativas das atuais (des)políticas linguísticas educacionais em curso.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

ALMEIDA, P. M. C.; DUARTE, A. L. B. Ensino do português no contexto do Mercosul: revisitando o passado para compreender o presente e planejar futuras ações. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.2, p. 13-35, 2010.

ALVES, N. G. Formação de docentes e currículos para além da resistência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 71, 2017.

ANGELUCCI, T. C.; POZZO, M. I. O idioma português na universidade pública argentina: modalidades e tendências. *Afluente*, UFMA/Campus III, v. 3, n. 9, p. 8-27, set./dez. 2018.

ARAÚJO, R. M. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. *Revista Holos*, ano 34, v. 8, 2018.

BAGNO, M. *Dicionário Crítico de Sociolinguística*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

BAGNO, M. *Língua, Linguagem, Linguística: pondo os pingos nos ii*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.). *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.

BRASIL. Lei n° 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. *Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (...)*. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 26 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CALVET, L-J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução de Marcos Marcionilo. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, L-J. *As políticas linguísticas*. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

CAMPELO, C. L. F.; JOHANN, R. C.; PEREIRA, A. M. S. A Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio: uma crítica à luz do materialismo histórico. *Revista Gesto-Debate*. Campo Grande - MS, v. 21, n. 3, p. 31-64, jan./dez. 2021.

CEVIDANES, K. N. *Conquistas e desafios da Educação nos Planos de Ação do setor educacional do MERCOSUL*. 2019. Disponível em: <http://dspace.unila.edu.br/123456789/5356>. Acesso em: 24 out. 2023.

CORREA, D. A. (Org.). *Política Linguística e Ensino de Língua*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2014.

CRISTOFOLI, M. S. *Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanços, percalços*. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2010.

FERREIRA, J. G. B. Cenário da língua portuguesa no Mercosul: o caso da Argentina, do Paraguai e do Uruguai. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(17), p. 132-147, 2020.

FIORIN, J. L. (Org.). *Linguística? Que é isso?* 1. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

GONÇALVES, A. M. *Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.

KRAWCZYK, N. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 4, p. 1-9, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/13131>. Acesso em: 26 nov. 2023.

LAURÍA, D. Arnoux, Elvira Narvaja de y Roberto Bien (Eds.) (2015). *Política Lingüística y Enseñanza de Lenguas*. Buenos Aires: Biblos. 272 páginas. *Colección Investigación y Ensayos*. ISBN: 978-987-691363-8. *Traslaciones, Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*. v. 3 (6), p. 221-237, dez. 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

NASCIMENTO, D. F. M. Ideologias e crenças linguísticas na BNCC de Língua Portuguesa: perspectivas para a formação e o ensino. *Revista Trem de Letras*. Alfenas, MG. v. 9, n. 2, p. 1-28, 2022.

NETA, A. A. C.; CARDOSO, B. L. C.; NUNES, C. P. Reformas Educacionais no Contexto Pós-golpe de 2016. *Educação em Debate*. Fortaleza, ano 40, n. 77, set./dez., 2018.

NICOLAIDES, C. et. al. (Org). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do Ensino Médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a sua importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. (Org.). *Política Linguística e Ensino de Língua*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2014, p. 73-82.

RAJAGOPALAN, K. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. et. alii. (Org.). *Políticas e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes/ALAB, 2013, p. 19-42.

SANTANA, A. N. Ideologias Linguísticas: uma breve análise da BNCC. *Revista X*, v. 15, n. 5, p. 74-100, 2020.

SANTOS, S. N. O impacto da BNCC no ensino das línguas estrangeiras na Educação Básica. In: SILVA JÚNIOR, A. F.; POLLI, M. C. B.; VIEIRA, M. E. (Orgs.). *Leituras de Almeida Filho: ensino de línguas e formação docente*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

SILVA, M. V. (Des)políticas linguísticas no Brasil: a reforma do ensino médio e a exclusão do ensino de língua espanhola na educação básica. *Revista Diálogos (RevDia)*, "Edição comemorativa pelo Qualis B2", v. 6, n. 2, mai.-ago., 2018.

SOUSA, G. N. A Língua Espanhola no Brasil: ruptura e resistência do elo língua-cultura. *Caracol*. São Paulo, n. 20, jul./dez. 2020.

SOUSA, H. M. B. A.; GOMES, L. A. N.; WILLIMA, K. G. Diversidades, Currículos e Conservadorismo: uma análise do esvaziamento das discussões sobre gênero e sexualidade na BNCC. *Anais do II Seminário de Educação, Diversidade e Direitos Humanos*. No prelo.

SOUSA, S. C. T.; ROCA, M. D. P.; PONTE, A. S. (Orgs.). *Temas de Política Linguística no processo de integração regional*. Campinas: Pontes, 2018.

SOUZA, S. S. *Uma análise glotopolítica da concepção de língua(gem) no componente de língua portuguesa da Base Nacional Comum Curricular*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas da UFPR. Sweder Santos de Souza, Curitiba: 2020.

VAZ, J. M.; COELHO, K. P. D. P.; WEBBER, M. A. *Desconstruyendo: aprendizado de espanhol como ferramenta de integração nos países do Mercosul*. 201[4]. Disponível em: https://www.academia.edu/7125032/Desconstruyendo_Aprendizado_de_espanhol_como_ferramenta_de_integra%C3%A7%C3%A3o_nos_pa%C3%ADses_do_Mercosul. Acesso em: 26 nov. 2023.

WANDERER, F.; MELO, C. A.; ALFARO, A. M. B. (Orgs.). *Rastros do neoliberalismo no campo da Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

WILLIMA, K. G.; CANDIDO, G. C.; FRANZOSO, I. C. F. A Contrarreforma (golpista) do Ensino Médio e suas implicações para estudantes de Letras - Espanhol. *Revista de Estudos Interdisciplinares* [S. l.], v. 5, n. 4, p. 344-362, 2023. DOI: 10.56579/rei.v5i4.723. Disponível em: <https://revistas.cceinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/723>. Acesso em: 26 nov. 2023.

WILLIMA, K. G.; SOUZA, S. O esvaziamento teórico-filosófico presente em documentos oficiais como estratégia de alienação por parte do capital: o (não) ensino de variação linguística na BNCC em perspectiva. *Revista Anhanguera*. Ano 23, n. 1, jan./jun. 2023.