UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Adriele Delgado Dias

MOVIMENTO #FICAESPANHOL: UMA ANÁLISE SEMÂNTICA-ENUNCIATIVA SOBRE A POLÍTICA LINGUÍSTICA DE MANUTENÇÃO DA OFERTA DE LÍNGUA ESPANHOLA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO GRANDE DO SUL

Santa Maria, RS
2023

Adriele Delgado Dias

MOVIMENTO #FICAESPANHOL: UMA ANÁLISE SEMÂNTICA-ENUNCIATIVA SOBRE A POLÍTICA LINGUÍSTICA DE MANUTENÇÃO DA OFERTA DE LÍNGUA ESPANHOLA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO GRANDE DO SUL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Letras.**

Orientadora: Profª. Drª. Eliana Rosa Sturza

Santa Maria, RS
2023

Dias, Adriele Delgado
Movimento #FicaEspanhol: uma análise semântica enunciativa sobre a política linguística de manutenção da oferta de língua espanhola nas escolas públicas do Rio Grande do Sul / Adriele Delgado Dias.- 2023.
173 p.; 30 cm

Orientador: Eliana Rosa Sturza
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2023

1. Movimento #FicaEspanhol 2. Políticas linguísticas 3. Oferta da língua espanhola 4. Valorização da língua I. Rosa Sturza, Eliana II. Título.

sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, ADRIELE DELGADO DIAS, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Adriele Delgado Dias

MOVIMENTO #FICAESPANHOL: UMA ANÁLISE SEMÂNTICA-ENUNCIATIVA SOBRE A POLÍTICA LINGUÍSTICA DE MANUTENÇÃO DA OFERTA DE LÍNGUA ESPANHOLA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO GRANDE DO SUL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Letras.**

Aprovado em 18 de dezembro de 2023:

_____
Eliana Rosa Sturza, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

_____
Sara dos Santos Mota, Dr. (UNIPAMPA)

_____
Angelise Fagundes da Silva, Dr. (UFFS)

_____
Taís da Silva Martins, Dr. (UFSM)

_____
Vanessa Ribas Fialho, Dr. (UFSM)

Santa Maria, RS
2023

DEDICATÓRIA

A vocês: mãe, pai e mano.

O que tenho de mais lindo e valioso!

Meu suporte, minha força e meu motivo de nunca desistir.

AGRADECIMENTOS

Após um longo percurso acadêmico dentro da UFSM, finalizo esta tese de Doutorado com o coração cheio de alegria, satisfação e gratidão.

Agradeço a Deus, primeiramente pela minha vida e por eu poder aprender tanto com ela. Agradeço por todas as vezes que me ouviu, que me acolheu e que me protegeu. Agradeço por me permitir chegar até aqui.

À minha família, o que eu tenho de mais importante e especial na vida.

À minha mãe por ser meu exemplo de pessoa, de professora. Por ser minha amiga, meu esteio, por não sair do meu lado em nenhum momento, e por sempre acreditar nos meus sonhos, em mim e na minha força.

Ao meu pai por ser meu maior incentivador, admirador, protetor; por ter as palavras certas e positivas, me lembrando sempre das coisas que são importantes na vida.

Ao meu irmão, meu grande amigo, meu parceiro; ele que me cuida, me ajuda, e me mostra como as coisas são mais fáceis e práticas do que parecem ser.

Agradeço às minhas amigas e amigos que sempre têm as palavras doces e sinceras que me impulsionam a seguir. Eles que me divertem, que dividem momentos comigo e que estão sempre ao meu lado.

Aos meus colegas de trabalho, com quem divido meu dia a dia e que fazem ser mais leves, com quem aprendo tanto no/sobre o fazer docente, agradeço imensamente por todo apoio e compreensão.

À minha querida professora e orientadora: chegamos ao fim de uma trajetória de muitas trocas, de muito aprendizado e, especialmente, de muita admiração. Esta que foi imediata, desde o primeiro dia de aula que tive com ela.

Professora Eliana, eu não sei se tenho palavras suficientes pra lhe agradecer nesse momento. A sua bondade, a sua insistência, a sua colaboração, o seu incentivo e, sobretudo, a sua confiança em mim e na minha capacidade, me deixam com os olhos cheios d’água. A senhora sabe o quanto eu quis chegar até aqui, o quanto eu fiz para chegar até aqui, e o quanto foi difícil chegar até aqui.

Obrigada, obrigada, obrigada!

Si tú eres maestra o maestro y quieres cambiar el sistema educativo,
cambia tú.
(MAR ROMERA)

RESUMO

MOVIMENTO #FICAESPANHOL: UMA ANÁLISE SEMÂNTICA-ENUNCIATIVA SOBRE A POLÍTICA LINGUÍSTICA DE MANUTENÇÃO DA OFERTA DE LÍNGUA ESPANHOLA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO GRANDE DO SUL

AUTORA: Adriele Delgado Dias
ORIENADORA: Eliana Rosa Sturza

Esta tese de Doutorado apresenta uma questão de pesquisa pensada a partir do Movimento **#FicaEspanhol,** considerando-o como um movimento político- linguístico em defesa da oferta do ensino da língua espanhola nas escolas públicas do Rio Grande do Sul (RS). A pesquisa desenvolvida se propõe a analisar os argumentos, que destacam as razões pelas quais é relevante a presença do espanhol na escola e que constituem os textos das moções de apoio ao Movimento **#FicaEspanhol.** As moções foram produzidas pelas Câmaras de Vereadores dos municípios do Rio Grande do Sul, em apoio ao Projeto da Emenda Constitucional da PEC 270/2018. Para o desenvolvimento da tese busca-se: discorrer sobre o percurso histórico e político-linguístico do ensino do espanhol no Brasil; apresentar as diferentes perspectivas da política linguística como campo do saber; discutir noções teóricas da Semântica Histórica da Enunciação; apresentar o corpus da pesquisa para análise dos argumentos reescriturados nos textos das moções de apoio e identificar seus sentidos políticos. Esta tese adota como aporte teórico-metodológico os estudos em Política Linguística (Lagares, 2011-2018; Calvet, 2002-2007), destacando suas diferentes perspectivas: planejamento linguístico, ideologias linguísticas, glotopolítica e política de línguas. Articula-se ao panorama teórico da Política linguística, os estudos enunciativos a partir da proposta da Semântica do Acontecimento (Guimarães, 2017-2018). Nessa filiação teórica, retoma-se noções como espaço de enunciação, locutor e alocutário assim como de argumentação e argumentatividade. O gesto analítico se vale do procedimento da reescrituração para analisar como a importância da oferta do ensino da língua espanhola é redita e ressignificada nos argumentos dos textos das moções de apoio. Os sentidos que emergem dos argumentos funcionam no redizer sobre o lugar político do espanhol, evidenciados por espaços de enunciação específicos da manifestação coletiva representada nos textos. O corpus da análise se constitui em 54 moções de apoio, das quais foram selecionadas cinco moções que representam cada região do estado do RS (Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro). No recorte dos textos das moções de apoio foram selecionadas Sequências Enunciativas (SE) nas quais se identificaram argumentos históricos, políticos, demográficos, culturais e comerciais para reafirmar a importância da língua espanhola no contexto gaúcho. A análise das reescriturações, nas sequências enunciativas, possibilitou compreender o movimento argumentativo, que se reescreve dentro do próprio texto para dizer a mesma coisa, por que é importante ofertar espanhol na escola. Conclui-se, por fim, que os dizeres das moções de apoio representam uma voz coletiva que reafirma a importância da oferta do ensino da língua espanhola nas escolas públicas, em um discurso político-linguístico, em defesa da valorização do espanhol no sistema escolar brasileiro.

Palavras-chave: #FicaEspanhol. Política Linguística. Semântica Histórica. Reesscrituração.

ABSTRACT

#FICAESPANHOL MOVIMENT: AN ENUNCIATIVE-SEMANTIC ANALYSIS OF THE LANGUAGE POLICY FOR MAINTAINING THE SPANISH LANGUAGE OFFER IN PUBLIC SCHOOLS IN RIO GRANDE DO SUL

AUTHOR: Adriele Delgado Dias
ADVISOR: Eliana Rosa Sturza

This Doctoral thesis presents a research question based on the #FicaEspanhol Moviment, considering it as a political-linguistic movement in defense of the provision of Spanish language teaching in public schools in Rio Grande do Sul (RS). The research developed aims to analyze the arguments, which highlight the reasons why the presence of Spanish at school is relevant and which constitute the texts of the motions in support of the #FicaEspanhol Moviment. The motions were produced by the City Councils of the municipalities of Rio Grande do Sul, in support of the Constitutional Amendment Project of PEC 270/2018. To develop the thesis, we seek to: discuss the historical and political-linguistic path of teaching Spanish in Brazil; present the different perspectives of language policy as a field of knowledge; discuss theoretical notions of the Historical Semantics of Enunciation; present the research corpus to analyze the arguments rewritten in the texts of the supporting motions and identify their political meanings. This thesis adopts studies in Linguistic Policy (Lagares, 2011-2018; Calvet, 2002-2007) as a theoretical-methodological contribution, highlighting their different perspectives: linguistic planning, linguistic ideologies, glottopolitics and language policy. Enunciative studies are linked to the theoretical panorama of Language Policy, based on the proposal of Event Semantics (Guimarães, 2017-2018). In this theoretical affiliation, notions such as space of enunciation, speaker and speaker as well as argumentation and argumentativeness are taken up. The analytical gesture uses the rewriting procedure to analyze how the importance of offering Spanish language teaching is rewritten and re-signified in the arguments of the texts of the supporting motions. The meanings that emerge from the arguments work to reflect on the political place of Spanish, evidenced by specific enunciation spaces of the collective manifestation represented in the texts. The analysis corpus consists of 54 support motions, from which five motions were selected that represent each region of the state of RS (North, South, East, West and Center). When cutting out the texts of the supporting motions, Enunciative Sequences (SE) were selected in which historical, political, demographic, cultural and commercial arguments were identified to reaffirm the importance of the Spanish language in the Gaucho context. The analysis of the rewritings, in the enunciative sequences, made it possible to understand the argumentative movement, which is rewritten within the text itself to say the same thing, why it is important to offer Spanish at school. Finally, it is concluded that the words of the supporting motions represent a collective voice that reaffirms the importance of offering Spanish language teaching in public schools, in a political-linguistic discourse, in defense of the valorization of Spanish in the Brazilian school system.

Keyworks: #FicaEspanhol. Language Policy. Historical Semantics. Rewriting.

RESUMEN

MOVIMIENTO #FICAESPANHOL: UN ANÁLISIS SEMÁNTICO-ENUNCIATIVO DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA PARA MANTENER LA OFERTA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN LAS ESCUELAS PUBLICAS EN RIO GRANDE DEL SUR

AUTORA: Adriele Delgado Dias
TUTORA: Eliana Rosa Sturza

Esta tesis doctoral presenta una pregunta de investigación basada en el Movimiento #FicaEspanhol, considerándolo como un movimiento político-lingüístico en defensa de la enseñanza de la lengua española en las escuelas públicas de Rio Grande del Sur (RS). La investigación desarrollada tiene como objetivo analizar los argumentos que resaltan las razones por las que la presencia del español en la escuela es relevante y que constituyen los textos de las mociones de apoyo al Movimiento #FicaEspanhol. Las mociones fueron elaboradas por los Ayuntamientos de los municipios de Rio Grande del Sur, en apoyo al Proyecto de Enmienda Constitucional de la PEC 270/2018. Para desarrollar la tesis, buscamos: discutir el camino histórico y político-lingüístico de la enseñanza del español en Brasil; presentar las diferentes perspectivas de la política lingüística como campo de conocimiento; discutir nociones teóricas de la Semántica Histórica de la Enunciación; presentar el corpus de investigación para analizar los argumentos reescritos en los textos de las mociones de apoyo e identificar sus significados políticos. Esta tesis adopta como contribución teórico-metodológica los estudios en Política Lingüística (Lagares, 2011-2018; Calvet, 2002-2007), destacando sus diferentes perspectivas: planificación lingüística, ideologías lingüísticas, glotopolítica y política lingüística. Los estudios enunciativos se vinculan al panorama teórico de la Política Lingüística, a partir de la propuesta de la Semántica del Acontecimiento (Guimarães, 2017-2018). En esta filiación teórica se retoman nociones como espacio de enunciación, hablante y hablante, así como argumentación y argumentatividad. El gesto analítico utiliza el procedimiento de reescritura para analizar cómo la importancia de ofrecer enseñanza de la lengua española se reescribe y resignifica en los argumentos de los textos de las mociones de apoyo. Los significados que emergen de los argumentos trabajan para reflexionar sobre el lugar político del español, evidenciado por espacios de enunciación específicos de la manifestación colectiva representada en los textos. El corpus de análisis consta de 54 mociones de apoyo, de las cuales se seleccionaron cinco mociones que representan cada región del estado de RS (Norte, Sur, Este, Oeste y Centro). Al recortar los textos de las mociones de apoyo, se seleccionaron Secuencias Enunciativas (SE) en las que se identificaron argumentos históricos, políticos, demográficos, culturales y comerciales para reafirmar la importancia de la lengua española en el contexto gaucho. El análisis de las reescrituras, en las secuencias enunciativas, permitió comprender el movimiento argumentativo, que se reescribe dentro del propio texto para decir lo mismo, por qué es importante ofrecer español en la escuela. Finalmente, se concluye que las palabras de las mociones de apoyo representan una voz colectiva que reafirma la importancia de ofrecer enseñanza de la lengua española en las escuelas públicas, en un discurso político-lingüístico, en defensa de la valorización del español en el sistema escolar brasileño.

Palabras clave: #FicaEspanhol. Política Lingüística. Semántica histórica. Reescritura.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Atuação no movimento 51
FIGURA 2- Circuito do caminho da construção e aprovação da PEC 270 64
FIGURA 3- Configuração do espaço em que a linguagem produz sentido 96
FIGURA 4- Quando o falante é agenciado a falar 98
FIGURA 5- Processo de argumentação 107
FIGURA 6- Ordem do movimento de análise 127
FIGURA 7- Síntese de argumentos políticos-linguísticos 147

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1- Início do Colégio Pedro II junto da Igreja São Joaquim 29
IMAGEM 2- Concurso para professor de Espanhol do Colégio Pedro II 31
IMAGEM 3- Capa da Gramática de Língua Espanhola para o uso de brasileiros (1920) 32
IMAGEM 4- Humorista gráfico que criou a personagem Mafalda 57
IMAGEM 5- Representante política- Deputada Juliana Brizola 58
IMAGEM 6- Informações para um (re)conhecimento sobre o espanhol 58
IMAGEM 7- Registro do encontro com a Comissão de Educação da Câmara Municipal de Vereadores de Santa Maria 60
IMAGEM 8- Entrega da Moção de Apoio da Câmara Municipal de Vereadores do município de Santa Maria 61
IMAGEM 9- Mapa das Moções de Apoio do RS 62
IMAGEM 10- Localização das moções de cada região do Estado 120
IMAGEM 11- Moção de Apoio do município de Bagé 121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso (francesa)
ALERGS	Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul
APEERJ	Assoc. de Prof^{es} do Espanhol do Estado do Rio de Janeiro
APEESP	Assoc. de Prof^{es} de Espanhol do Estado de São Paulo
ASALE	Asociación de Academias de la Lengua Española
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GTERS	Grupo de Trabalho do Espanhol do Rio Grande do Sul
HIL	História das Ideias Linguísticas
IC	Instituto Cervantes
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBs	Leis de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LEs	Línguas Estrangeiras
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MP	Medida Provisória
OCEM/OCEMs	Orientações Curriculares do Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RAE	Real Academia Española
RS	Rio Grande do Sul
SE/SEs	Sequências Enunciativas
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEM	Setor Educacional do Mercosul
UFFS	Universidade Federal Fronteira Sul
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

PRIMEIRA PARTE- Da história à legislação: a oferta do espanhol na escola brasileira 26
CAPÍTULO 1- O ESPANHOL NO BRASIL: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA 27
1.1 O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA BRASILEIRA..... 27
1.1.1 Um percurso histórico-político das línguas no Brasil 28
1.1.2 O ensino de Espanhol no contexto do MERCOSUL 44
1.1.3 O ensino das línguas e a legislação 46
1.2 #FICAESPANHOL: UM MOVIMENTO POLÍTICO DE RETOMADA DO ESPANHOL NAS ESCOLAS..... 49
CAPÍTULO 2- A POLÍTICA LINGUÍSTICA COMO UMA ABORDAGEM SOBRE O CAMPO DO SABER 66
2.1 A POLÍTICA LINGUÍSTICA E SUAS DIFERENTES PERSPECTIVAS..... 67
2.1.1 O planejamento linguístico: organizar, planificar e implementar 71
2.1.2 Glotopolítica: ideologias linguísticas e ação política 77
2.2 POLÍTICA LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL..... 82
2.2.1 As ideologias linguísticas e seus efeitos sobre a língua..... 85
2.3 O ENSINO DE ESPANHOL COMO ACONTECIMENTO POLÍTICO NO BRASIL..... 87
CAPÍTULO 3- OS ESPAÇOS DE ENUNCIAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO 92
3.1 O FUNCIONAMENTO LINGUÍSTICO E POLÍTICO DA ENUNCIAÇÃO..... 93
3.2 O ESPAÇO DE ENUNCIAÇÃO, A LÍNGUA E SEUS FALANTES..... 100
3.3 A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA DA ARGUMENTAÇÃO..... 105

SEGUNDA PARTE- Percurso teórico-metodológico e a categoria da reescrituração..... 111
CAPÍTULO 4- A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DE PESQUISA 112
4.1 SOBRE O *CORPUS* E O PROCEDIMENTO ANALÍTICO..... 112
4.1.1 O procedimento analítico da reescrituração..... 114
4.2 APRESENTAÇÃO DO *CORPUS* E DO RECORTE DE ANÁLISE..... 118
CAPÍTULO 5- DEFENDER, VALORIZAR, RESIGNIFICAR..... 129
5.1 ENUNCIAÇÃO COLETIVA: A VOZ DO SENSO COMUM..... 129
5.2 A REESCRITURAÇÃO E SEU SENTIDO..... 134
5.3 O REDIZER DE UM JÁ DITO..... 142

CONSIDERAÇÕES FINAIS 148
REFERÊNCIAS..... 156
ANEXOS 165

INTRODUÇÃO

A introdução deste trabalho de tese se divide em dois momentos: o primeiro apresenta um percurso anterior à tese, as experiências de vida interligadas ao percurso acadêmico e profissional. No segundo momento, se apresenta o percurso da pesquisa da tese, a parte teórica e científica que explicita os objetivos, a justificativa, e a organização metodológica e analítica que se descreve.

O devir pessoal...

Inicio este primeiro momento com minha apresentação inicial. Para isso, retomo à minha infância, quando comecei a me relacionar com a educação. Eu era uma criança cheia de energia e adorava acompanhar minha mãe, também professora, na escola em que trabalhava na cidade de Santa Maria- RS. Ali eu brincava de “ser grande” e já me imaginava no dia a dia escolar. Desfrutava de todos os ambientes de lá, corria pelo pátio, brincava na pracinha, conversava com todos os professores, funcionários e alunos; e gostava muito de falar, de questionar e de interagir.

Mas o que eu gostava mesmo era entrar na sala de aula com minha mãe e ajudá-la. Além disso, lembro que perdia a noção do tempo na biblioteca. Um espaço pequeno, mas cheio de letras, imagens e histórias que me encantavam, principalmente em meio a tantos livros clássicos e gibis, meus favoritos. Comecei a frequentar a escola antes mesmo de aprender a ler. Mal sabia que esse era o início de uma longa história, repleta de conhecimentos, de descobertas e de um aprendizado sem fim.

Durante anos, vivenciei e acompanhei a rotina escolar da minha mãe. Aprendi com ela como ser professora, como alcançar os alunos dentro e fora da sala de aula, aprendi a pesquisar, a organizar e preparar materiais, a corrigir provas, a escrever pareceres, entre tantas coisas que enchiam meus olhos e que eu nem entendia o por quê.

Iniciei a pré-escola na rede pública e lá permaneci até a quarta série. Foram anos muito importantes, o início de construções pessoais e de preferências, estas que sempre estavam relacionadas com a leitura e a

produção oral e textual. No ano seguinte, na quinta série, ingressei em uma escola particular, na qual tive a oportunidade de adquirir novos conhecimentos e vivenciar situações que foram muito importantes na minha construção docente.

Anos se passaram, fui crescendo e minha visão foi mudando. As leituras foram mudando - as dos livros e as da vida. Aquela rotina corrida da minha mãe, a divisão do tempo entre trabalhar, estudar, criar os filhos e dar conta de tudo, os meses sem receber salário e as dificuldades que isso acarretava, as manifestações e panelaços em busca de melhores condições de trabalho, a luta diária do “ser professor”, começou a me assustar. Então chegou a negação: Quando eu crescer não serei professora de jeito nenhum!

Chegou a adolescência e com ela as inseguranças e dúvidas de uma cobrança social do que fazer no futuro. O Ensino Médio é aquele momento que ninguém está preparado e maduro o suficiente para decidir algo tão importante, como: Que profissão quero seguir? O que quero fazer na minha vida? Que futuro incerto é esse que me espera?

Nos anos 2000, alunos de Ensino Médio de Santa Maria- RS realizavam uma prova de ingresso ao ensino superior na universidade pública da cidade, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). No final de cada ano escolar, os alunos realizavam esta prova de pontuação somatória dos três anos, para que no fim do terceiro ano concorressem a uma vaga no curso superior pretendido a cursar. Lá estava eu, sem saber muito bem o que fazer, cheia de dúvidas, mas com apenas uma certeza: quero trabalhar com crianças, assim como minha mãe.

Surpreendendo a família, cheguei em casa com a inscrição para o curso de Pedagogia. Passado o período das provas, o resultado foi à aprovação. Iniciei então a graduação, permeada ainda por dúvidas e inseguranças nos primeiros anos de formação, pensava em desistir. Mas o que vou fazer? Pensava e repensava, mas no fim sempre me direcionava à docência. Os anos passaram e me formei na minha primeira graduação. Fiz especialização em Gestão Educacional, área que sempre gostei, que aprendi muito enquanto cursava a graduação e trabalhava como estagiária em uma escola pública, área que atualmente é meu campo de trabalho. Mas cheia de energia como lá na infância, e inquieta, queria mais.

Um dos meus desejos naquele emaranhado de dúvidas do Ensino Médio veio à tona, e reingressei à UFSM para cursar Letras- Espanhol. Uma paixão pela língua, pela história, pela cultura, pelas minhas experiências vividas e conhecimentos adquiridos com minha bisavó uruguaia e pelo desejo de fazer aquilo que para mim é prazeroso - ensinar.

Hoje, quando olho pra trás, enxergo que meu percurso formativo iniciou lá na infância e sempre esteve permeado pelas relações e construções da educação. Todas as vezes em que me espelhava no fazer docente da minha mãe, quando desejava estar à frente de uma turma ensinando e transformando algo na vida de alguém, quando brincava em casa com meu quadro verde e aquele giz colorido que minha mãe me levava da escola, estava construindo minhas ideologias como professora.

Logo quando ingressei no curso de Espanhol, comecei a me questionar sobre o ensino da língua espanhola nas escolas. Eu que cresci acompanhando, mesmo que sem muita compreensão, o desenrolar da educação pública, queria compreender os motivos pelos quais a língua espanhola não fazia/faz parte do currículo escolar, desde a primeira infância, na educação de um país que mantém as maiores relações integrativas com países hispano-falantes. Um questionamento de uma pedagoga que compreende a importância e necessidade do ensino de línguas ser iniciado com as crianças.

Começava aí uma nova busca. Ainda cursando Espanhol, ingressei no Mestrado em Letras da UFSM, o qual analisei o saber linguístico presente no curso de formação de professores alfabetizadores. Nesse contexto, meus conhecimentos sobre língua foram ampliando, e no desejo de encontrar aqueles motivos que me inquietavam sobre a ausência da língua espanhola nas escolas, ingressei no Doutorado em Letras.

Em todo o caminho percorrido desde minha infância, tive a sorte de conhecer, conviver e aprender com diferentes pessoas e profissionais que foram fundamentais na construção das minhas concepções sobre a educação. Tive professores que fizeram a diferença na minha vida, que foram e são um exemplo e um espelho pra mim, desde a minha mãe até os profissionais com quem trabalho, os que me ensinam, que me orientam, que trocam comigo e com os que sigo aprendendo e dividindo momentos.

Atualmente, sou professora da rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria- RS, e atuo como Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais e dos Anos Finais. Vivo intensamente as rotinas escolares; vejo como uma releitura daquela rotina da minha mãe que eu presenciava, diariamente. No meu fazer docente, tenho a oportunidade de observar, presenciar, pensar e re(pensar) como se dá o ensino de uma língua na escola e qual a sua importância para formação do aluno/cidadão.

Nesse sentido, inserida na área dos Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa “Língua, Sujeito e História”, tomo meu lugar de pesquisadora para produzir este trabalho de tese.

No próximo momento, apresento como a pesquisa desta tese se desenvolveu, partindo das minhas buscas e inquietações pessoais e profissionais. Meu desejo é poder, de alguma forma, contribuir com a educação, assim como tantas pessoas contribuíram na minha formação, e repassar um pouco do meu olhar e do meu fazer docente, que é permeado de experiências e vivências de uma construção política e linguística da educação pública. Aquela que iniciei meus estudos e que, hoje, atuo de modo a transformar e ressignificar a minha vida e a de meus alunos.

O percurso científico da tese...

Assim como minha história pessoal e profissional se constitui a partir de diferentes momentos e transformações, o ensino da língua espanhola na educação brasileira também teve um percurso de mudanças.

Após o descobrimento do Brasil, nos anos de 1500 os jesuítas chegaram a nossa terra para catequizar os índios e ensinar a língua portuguesa. Ao longo dos anos seguintes, muitas foram as transformações na educação brasileira. Normas, decretos, acordos e leis foram criados para normatizar a educação no país, de acordo com as ideologias e interesses da época. Da mesma forma, a criação de escolas e de instituições de ensino superior proporcionou a inserção do ensino de línguas estrangeiras.

Foi a partir do século XX que a educação brasileira passou a ter maior importância devido ao grande número de imigrantes que ingressavam no país. Fez-se necessário o estudo de diferentes línguas para a comunicação e,

principalmente, para as relações comerciais e econômicas que se instauravam aqui. Assim foi se desenvolvendo uma história política e linguística do ensino de línguas no Brasil. E nesse entremeio, a língua espanhola buscava, incansavelmente, o seu espaço.

Em 1919, foi realizado o primeiro movimento político-linguístico da oferta do ensino da língua espanhola no Brasil com o concurso para a cadeira de professor da língua no Colégio Pedro II, na intenção do país ser recíproco ao Uruguai, que tinha uma cadeira de língua portuguesa no seu sistema educacional. Entre os anos de 1900 a 2000 muitos foram os acontecimentos que movimentavam a oferta do ensino da língua espanhola na educação brasileira. Os interesses políticos, comerciais e econômicos eram os principais fatores de influência no percurso instável do ensino do espanhol no sistema educativo.

No ano de 1991, Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai fecharam um acordo, por meio do Tratado de Assunção, e criaram o MERCOSUL (Mercado Comum do Sul). Uma parceira com vistas às relações e negociações comerciais entre estes países. Sendo a maior parte dos integrantes países que têm como língua oficial o espanhol, esta ganhou maior espaço e importância na educação brasileira. Mas, somente no ano de 2005, surgiu a primeira lei que obrigava a oferta do ensino da língua espanhola no Ensino Médio, a Lei nº 11.161/2005. Este foi um grande momento para o espanhol no Brasil, assim como para os professores da área, para a educação brasileira e para a sociedade como um todo.

Frente a isso,

> No final do Século XX, na virada para o Séc. XXI muitos pesquisadores e acadêmicos das universidades brasileiras se dedicaram à formação de docentes de Língua Espanhola e à pesquisa acadêmica abordando uma gama de questões relativas ao ensino do espanhol. Também desenvolveram pesquisas sobre língua e literatura a partir dos desafios que se apresentaram quando da necessidade de implementar a oferta da língua espanhola como língua estrangeira, após a vigência da lei da obrigatoriedade de oferta de ensino de Espanhol no sistema educacional brasileiro. (STURZA, 2019, p.119)

Com a lei de obrigatoriedade, o ensino do espanhol teve grande avanço e valorização, principalmente no que se refere à formação do cidadão. Ofertar

o ensino de uma língua “outra” possibilita estabelecer, entre tantos objetivos, a integração dos aprendizes a outras culturas. No entanto, a oferta formal de uma língua estrangeira no sistema educacional, exige bem articulado um planejamento político-linguístico, com ações pensadas para o seu ensino-aprendizagem.

Estes movimentos que dão um espaço às línguas são denominados de políticas linguísticas. A abordagem da política linguística se dá pelo planejamento e pela implementação de políticas que visam uma intervenção às demandas e reinvindicações de uma sociedade. É nesse eixo que nos deparamos com a história do ensino da língua espanhola na educação brasileira, permeada por uma série de mudanças por interesses ideológicos, políticos e econômicos que afetaram (e ainda afetam) a implementação e normalização da sua oferta.

Dessa forma, proporcionar o ensino do espanhol aos alunos brasileiros, da mesma forma que outra língua estrangeira (LE) é, também, oportunizar uma formação mais plurilíngue, que os capacite para a construção de um cidadão crítico e reflexivo, capaz de se (re)conhecer no outro, respeitando o diferente e transformando sua visão de mundo, assim como é proposto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É nessa direção que este trabalho de tese se ampara na política linguística como uma abordagem sobre o campo do saber que analisa as ações políticas sobre as línguas e a sociedade. Com o intuito de defender e difundir a importância da oferta do ensino da língua espanhola nas escolas públicas, é que se toma como foco principal a pesquisa desta tese o Movimento **#FicaEspanhol**, que defende a permanência da oferta do ensino da língua espanhola nas escolas públicas do Rio Grande do Sul (RS), e que amplia suas ações a todo o Brasil.

> Do ponto de vista das políticas públicas, em especial as que se referem às políticas educacionais, a implementação de um modelo de ensino que dê um lugar relevante às línguas no Brasil tem se mostrado desde sempre instável, não atribuindo a elas o papel crucial que têm na formação dos alunos no sistema escolar. (STURZA; DIAS, 2023, p. 320)

Nessa perspectiva, o Movimento **#FicaEspanhol** é um ato político-linguístico iniciado por professores, alunos, representantes políticos, representantes civis, agentes culturais e simpatizantes, que lutam pela valorização da língua espanhola e de seu ensino no sistema de educação pública. Tal movimento teve seu início no ano de 2009, quando se discutia um acordo que o Instituto Cervantes queria fazer com o governo brasileiro, no intuito de formar professores de espanhol no Brasil. Em meio a muitos debates, reuniões e manifestos, representantes de universidades públicas do RS se uniram e organizaram uma série de ações em prol da língua espanhola e em defesa da formação de professores da língua.

No ano de 2016, com a proposta de revogação da lei de obrigatoriedade do ensino do espanhol (11.161/2005), os representantes do movimento se articularam e, com apoio de 54 municípios do Rio Grande do Sul, organizaram uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) de obrigatoriedade do ensino de língua espanhola no estado do RS. Em 2017, a lei nº 11.415/2017 foi aprovada, com isso o Movimento **#FicaEspanhol** ganhou maior proporção e apoio, tornando-se um espaço em defesa e reivindicação da importância do ensino do espanhol na escola. Então, em 2018, foi aprovada por unanimidade, na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, a PEC 270, que incluía a oferta do espanhol na grade curricular do Ensino Médio das escolas públicas estaduais.

Foi através do apoio do legislativo das Câmaras de Vereadores de cada um dos 54 municípios do estado, que se produziram moções de apoio como uma manifestação institucional, que representam um espaço de enunciação específico, de uma voz coletiva, que busca a valorização da língua espanhola e da oferta do seu ensino no sistema de ensino gaúcho.

Nesse sentido, a pesquisa desta tese de doutorado se organizou a partir da identificação, da luta de alunos e professores, do Movimento **#FicaEspanhol** como um acontecimento político-linguístico. O Movimento demonstra a importância da língua espanhola perante a sociedade como um todo, e a necessidade de que ela adquira seu espaço fixo na educação brasileira. Portanto, o presente trabalho, intitulado por *"Movimento #FicaEspanhol: uma análise semântica-enunciativa sobre a política linguística de manutenção da oferta de língua espanhola nas escolas públicas do Rio*

Grande do Sul", está direcionado a uma busca da valorização da língua espanhola no sistema de ensino brasileiro com a seguinte pergunta de pesquisa: Como o ensino do espanhol é amparado por argumentos que justificam a sua importância nas escolas públicas?

Para responder a esta pergunta e minhas inquietações sobre o ensino da língua espanhola na educação brasileira, buscamos analisar como os argumentos das moções de apoio ao Movimento **#FicaEspanhol** destacam as razões de relevância para se ter o ensino do espanhol nas escolas, sustentando justificativas à constituição do Projeto da Emenda Constitucional da PEC 270/2018, que veio a se tornar cláusula constitucional do artigo 209, parágrafo 3º da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul.

Desse modo, a construção deste trabalho de tese se organiza em cinco capítulos, divididos em duas partes. Primeiramente, se destaca um percurso histórico da educação brasileira e das legislações que nortearam o ensino do espanhol no Brasil. Na segunda parte, me detenho às teorias que dão embasamento para meu trabalho metodológico e analítico.

No **capítulo 1**, busca-se contextualizar de forma cronológica o percurso histórico, político e linguístico do espanhol no Brasil. Na primeira seção, dividida em três subseções, toma-se uma perspectiva histórica para abordar as problemáticas políticas linguísticas do ensino do espanhol com uma historicização da educação no Brasil até a implementação das línguas estrangeiras, em especial, a língua espanhola. Destacam-se as leis que direcionaram o ensino da língua espanhola na educação brasileira, o acordo do MERCOSUL e suas consequências para a educação, e ainda, as normais e orientações que regulam o ensino do espanhol como língua estrangeira.

Já na segunda seção, dividida em três subseções, tem-se a apresentação do Movimento **#FicaEspanhol** como um acontecimento linguístico em defesa da oferta do ensino da língua espanhola no Ensino Médio das escolas públicas do Rio Grande do Sul. Após um breve panorama do espanhol no mundo, destaca-se como o Movimento se constituiu e se tornou um movimento político-linguístico a favor do espanhol. Apresenta-se o passo a passo das ações do movimento até a consolidação e publicação da PEC 270/2018, que altera a Constituição do Estado acrescentando um artigo que

determina a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no Ensino Médio das escolas públicas gaúchas.

Com o objetivo de desenvolver os conceitos e fundamentos da abordagem da política linguística, o **capítulo 2** inicia a primeira seção explicando a perspectiva da política linguística como campo do saber e como ela se relaciona com as questões da/sobre a língua. Em duas subseções, apartam-se as etapas de uma política linguística e como ela se constitui na prática; e ainda, explora-se o conceito de glotopolítica reconhecendo-o com uma abordagem política sobre as línguas baseada nas ideologias do meio e do contexto em que se difunde.

A segunda seção inicia-se expondo a política linguística como uma prática linguística com relação às integrações que uma língua estrangeira proporciona, como no caso das relações de fronteira que o Brasil mantém com os países vizinhos. E ainda destaca-se como que as questões ideológicas afetam os sentidos de uma língua. Na terceira seção, apresenta-se a noção de acontecimento, tendo o ensino do espanhol nas escolas como um acontecimento político.

Para finalizar a primeira parte desta tese, no **capítulo 3** realiza-se uma revisão teórica dos preceitos da Semântica Histórica da Enunciação, tratando sobre o espaço em que a língua espanhola é considerada um acontecimento. Na primeira seção, se aclara o funcionamento da língua pelo contexto político, linguístico e social em que está afetado. Na seção seguinte, descrevem-se os espaços onde uma língua circula como espaços de enunciação, e acrescenta-se na última seção, a abordagem da argumentação para compreender os enunciados produzidos na relação entre locutor e locutário.

A segunda parte desta tese é dedicada à organização teórica, metodológica e analítica da pesquisa. Na perspectiva teórica da Política Linguística articulada com a Semântica do Acontecimento, de Eduardo Guimarães (2017), o **capítulo 4** inicia apresentando o *corpus* de pesquisa constituído pelo conjunto de 54 Moções de Apoio produzidas pelas Câmaras de Vereadores de diferentes munícipios do estado do Rio Grande do Sul que aderiram a luta do Movimento **#FicaEspanhol.**

Considerando o Movimento como um espaço de luta e defesa pela permanência e manutenção da oferta de língua espanhola nas escolas públicas

do RS, mobilizou-se o procedimento da reescrituração para a realização da análise dos argumentos em defesa do espanhol que estão descritos nos textos moções de apoio. Na seção seguinte, apresenta-se a seleção do *corpus* de pesquisa constituído por cinco moções de apoio, que se referem a cada região do Estado do RS (norte, sul, leste, oeste, centro). Dessas moções, é realizado um recorte de suas textualidades, buscando compreender os fundamentos argumentativos e os sentidos políticos que se reescrevem em cada texto para reafirmar, redizer, ressignificar a importância da oferta do ensino da língua espanhola.

Na busca por alcançar o objetivo principal deste trabalho de tese, o **capítulo 5**, dividido em três seções, desenvolve o gesto analítico e interpretativo de dizeres de uma coletividade sobre a importância da língua espanhola. Estes dizeres, representados nos textos das moções de apoio, dão sustentação aos argumentos que justificam a importância da língua espanhola na proposição de uma Emenda Constitucional que dá garantia a sua oferta nas escolas públicas gaúchas, produzida por representantes do movimento.

Contudo, são analisadas, interpretadas e descritas cada uma das moções selecionadas fazendo uma relação com a questão histórica, política e linguística da língua espanhola. Em seguida, aponta-se aquilo que já foi dito sobre a importância da oferta do espanhol, por meio do procedimento da reescrituração, dando sentido aos argumentos das moções de cada região no redizer político.

Diante de um longo percurso histórico e político em que a língua espanhola tenta se constituir como língua estrangeira de relevância no sistema de ensino brasileiro, o foco do **#FicaEspanhol** está no movimento político-linguístico de valorização da língua espanhola, assim como da oferta e da presença desta língua na matriz curricular das escolas públicas.

Frente a isso, para fins de embasamento teórico, esta pesquisa se apoia nos estudos sobre Políticas Linguísticas (Xoán Lagares, Louis Calvet, José del Valle) articulando-se aos estudos da Semântica Histórica da Enunciação (Eduardo Guimarães, Eliana Sturza). As referências teóricas objetivam explicitar como funciona o espaço de enunciação, entendendo-o como o espaço do dizer e, tomando como objeto as moções de apoio produzidas pelas Câmaras de Vereadores, de vários municípios do Rio Grande do Sul para

compreender a argumetnatividade do dizer político que representa a voz da comunidade.

Deste modo, pode-se verificar o lugar de representação e significação política dos argumentos presentes nos textos das moções o que revelam em relação à defesa pela manutenção e oferta do espanhol nas escolas do Rio Grande do Sul. O que se propõe aqui é analisar os argumentos dos textos selecionados de modo a compreender como os representantes municipais entendem a importância da língua espanhola na escola e como defendem este ensino.

Nesta tese é realizado um trabalho que explica a organização do Movimento **#FicaEspanhol** como um movimento político-linguístico em prol do ensino do espanhol, o qual, enquanto professora de espanhol, professora da rede pública de ensino, e ainda, enquanto doutoranda que pensou e organizou esta proposta de tese, estou inserida no movimento como agente político-linguístico que luta, que busca e que defende o ensino da língua espanhola.

Para tanto, foi necessário me afastar do movimento para poder olhar atentamente às suas ações e proposições. Mas mesmo assim, nessa construção de escrita, estou afetada pelo movimento, lançando meu olhar crítico e reflexivo, onde do ponto de vista político-linguístico me proponho a estudar e analisar este movimento de modo a construir um trabalho que venha a contribuir nessa luta diária e incansável.

PRIMEIRA PARTE

Da história à legislação: a oferta do espanhol na escola brasileira

CAPÍTULO 1- O ESPANHOL NO BRASIL: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA

Este capítulo que inicia a primeira parte desta tese trata de historicizar o percurso da oferta do ensino de Língua Espanhola no sistema educacional brasileiro e os enfrentamentos políticos-linguísticos com que nos deparamos na efetiva implementação dessa oferta nas escolas. Para tanto, a questão proposta a discutir é a de interpretar os argumentos político-linguísticos que sustentam os dizeres os quais constituem o reconhecimento das forças políticas em relação à importância da oferta de ensino do espanhol nas escolas brasileiras, bem como contribuir para orientações em relação ao planejamento de inclusão do espanhol na grade curricular das redes públicas e privadas.

Com o objetivo de apresentar um percurso histórico, político e linguístico do ensino do espanhol no Brasil, consideramos ainda expor o contexto no qual tem se buscado desenvolver propostas visando um melhor planejamento político-linguístico no qual se possa fazer também a gestão da oferta de mais línguas estrangeiras (LEs) nas escolas públicas. Em seguida, realizamos um percurso histórico, político e legislativo sobre a institucionalização das línguas em todo o Brasil.

Nessa direção, finalizamos o presente capítulo apresentando o atual movimento político-linguístico que direciona sua atenção para destacar a importância e a necessidade da oferta do ensino da língua espanhola nas instituições de ensino brasileiras, nomeado de **#FicaEspanhol**.

1.1 O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA BRASILEIRA

Muitas foram as transformações na educação brasileira ocorridas, sobretudo, a partir do início do século XX. Segundo Guimarães (2011, p. 1), “a educação tinha uma importância muito grande para os interesses das oligarquias que estavam no poder desde a proclamação da República, que promoveram uma imigração em massa, desde final do século XIX, para o trabalho no campo”. A educação destes imigrantes servia para adaptá-los ao trabalho de interesse da elite brasileira.

Diante de uma história linguística e política do ensino de línguas no Brasil, podemos destacar que a institucionalização das línguas estrangeiras na escola brasileira se deu pela necessidade dos alunos de ingressarem nos cursos superiores. Em alguns casos os professores eram estrangeiros, falantes de língua inglesa ou francesa. Também a abertura dos portos para o comércio estrangeiro, no século XIX, favoreceu a língua inglesa que já era a que mais circulava (OLIVEIRA, 2010).

No século XX, surgiram movimentos político-ideológicos (da igreja e dos governantes) que se preocupavam com a educação e pensamentos antagônicos na disputa de espaço político para reconstruir a nação e a escolarização brasileira (GUIMARÃES, 2011). Diante disso, a seguir destacamos alguns dos principais momentos históricos e político-linguísticos na educação brasileira e a implementação das línguas estrangeiras, principalmente a língua espanhola, foco desta tese.

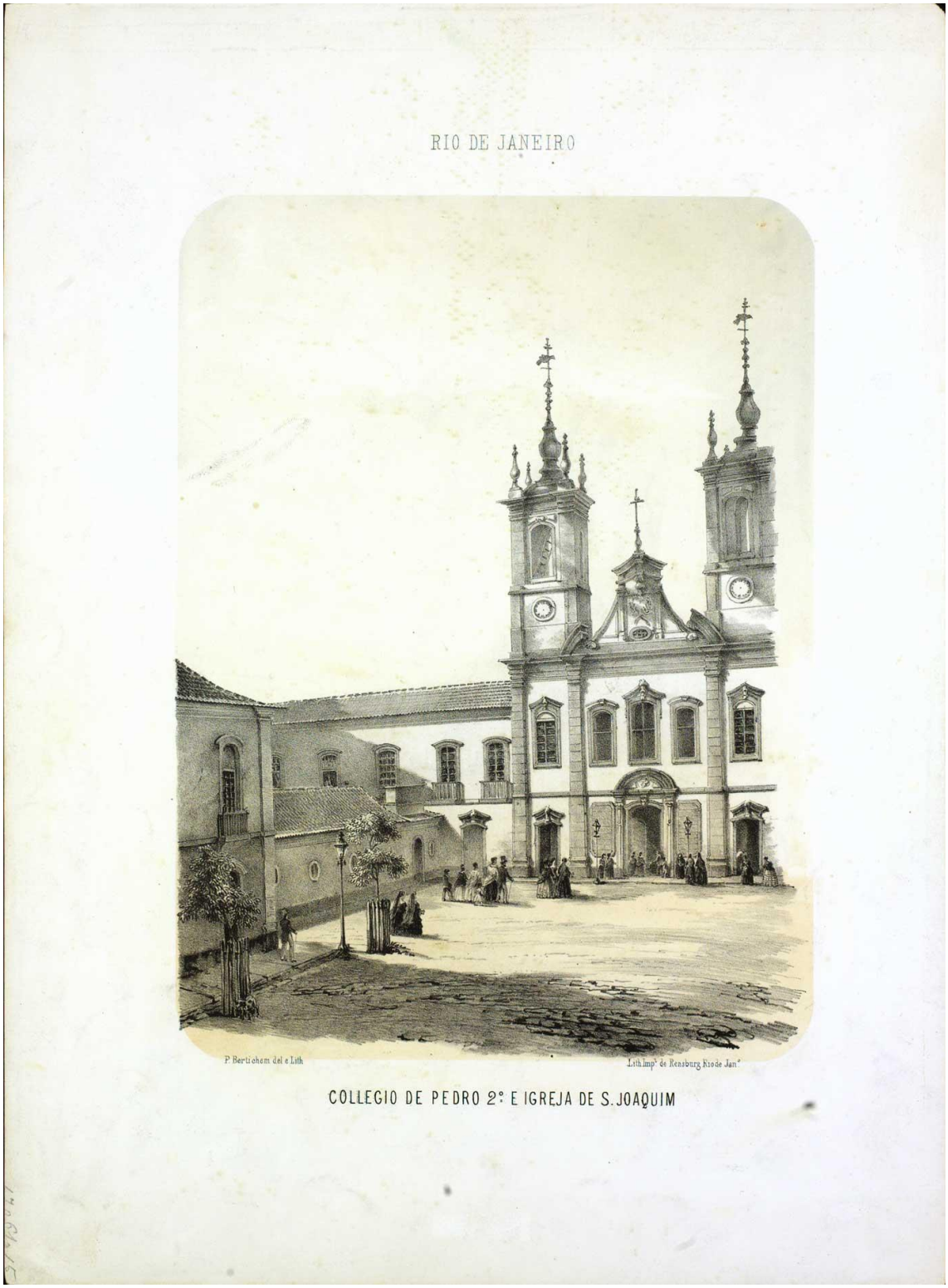
1.1.1 Um percurso histórico-político das línguas no Brasil

O início da educação no Brasil é datado em 1548 com a vinda dos jesuítas para a catequização dos índios que aqui habitavam. Durante o período colonial (entre os anos de 1500 e 1800), quando os jesuítas eram os responsáveis pela educação brasileira, o documento que regulamentava tanto o funcionamento de suas escolas, quanto o método de ensino a ser empregado e as disciplinas a serem ensinadas era o *Ratio Studiorum*, escrito por Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, na qual os jesuítas eram formados. Para Souza (2005), o Ratio, “introduzindo e consolidando um ‘sistema’ integrado para seus colégios [dos jesuítas], criou o primeiro sistema educacional unificado que o mundo conheceu” (SOUZA, 2005, p. 80 apud RODRIGUES, 2012, p. 33).

Em 1808, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, iniciou-se o processo de reorganização da educação brasileira e a inauguração de estabelecimentos de ensino. E, a partir de 1822, com a independência do país, foram criadas escolas de ensino secundário, a de maior prestígio foi o *Colégio de Pedro II*, criado em 1837, tornando-se uma escola modelo no país. Era a

primeira escola pública de nível médio e que tinha seus programas de ensino baseados na educação francesa.

Imagem 1: Início do Colégio Pedro II junto da Igreja de São Joaquim



Fonte: Anselmo Guimarães (2018)

Os estabelecimentos de ensino brasileiro se pautavam pelas normativas emitidas para o Colégio de Pedro II, e através do Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890, normalizava-se o ensino primário e secundário do Distrito Federal. A criação do **Colégio Pedro II**, de acordo com Rodrigues (2012), foi uma alternativa de educação em nível secundário direcionada à elite imperial que queria estudar no país tendo como exemplo a educação francesa e almejando o ingresso nas universidades europeias, principalmente as portuguesas.

Assim, foi durante este período imperial, que as línguas estrangeiras começaram a ser compreendidas como a língua do outro (de outros países) e passaram a ser consideradas na educação brasileira, entre os anos de 1838 a 1881. Os conteúdos e as metodologias que se instituíram no ensino das línguas estrangeiras no colégio também foram ocorrendo em todo o Brasil. A partir da publicação do Decreto nº 981, as línguas estrangeiras vivas (inglês, alemão e francês) e as línguas mortas (latim e grego) passaram a fazer parte da grade curricular das escolas brasileiras[1].

O Colégio Pedro II era um difusor das ideias educacionais, um exemplo de ser um modelo ficou demonstrado no Decreto 11.530, assinado em 18 de março de 1915, pelo ministro Carlos Maximiliano, o qual propunha uma reformulação no ensino, com um novo regime interno para o Colégio Pedro II e a regulamentação do vestibular. Além disso, certificados de conclusão de estudos de qualquer estabelecimento de ensino só teriam validade legal, inclusive para alunos ingressarem no ensino superior, se tais estabelecimentos fossem equiparados ao Colégio Pedro II, vistoriados e aprovados pelo Conselho Superior de Ensino.

Em 1919, a língua espanhola foi incluída na educação brasileira, através do concurso público para a cadeira de professor de espanhol no Colégio Pedro II, cadeira essa aprovada pela Lei 3.674, de 7 de janeiro de 1919, em reciprocidade ao governo uruguaio que criou uma cadeira do português; por certo um fato político-linguístico pioneiro na relação do Brasil com demais países da América do Sul.

[1] Língua viva é uma língua atualmente falada em uma comunidade linguística; e Língua morta é uma língua que deixou de ser falada, mas que permanece na comunidade e ainda é ensinada por questões socioculturais, por exemplo, rituais e cerimônias religiosas (RODRIGUES, 2012).

Imagem 2: Concurso para professor de Espanhol do Colégio Pedro II

No Collegio Pedro II

O concurso para cathedratico de hespanhol

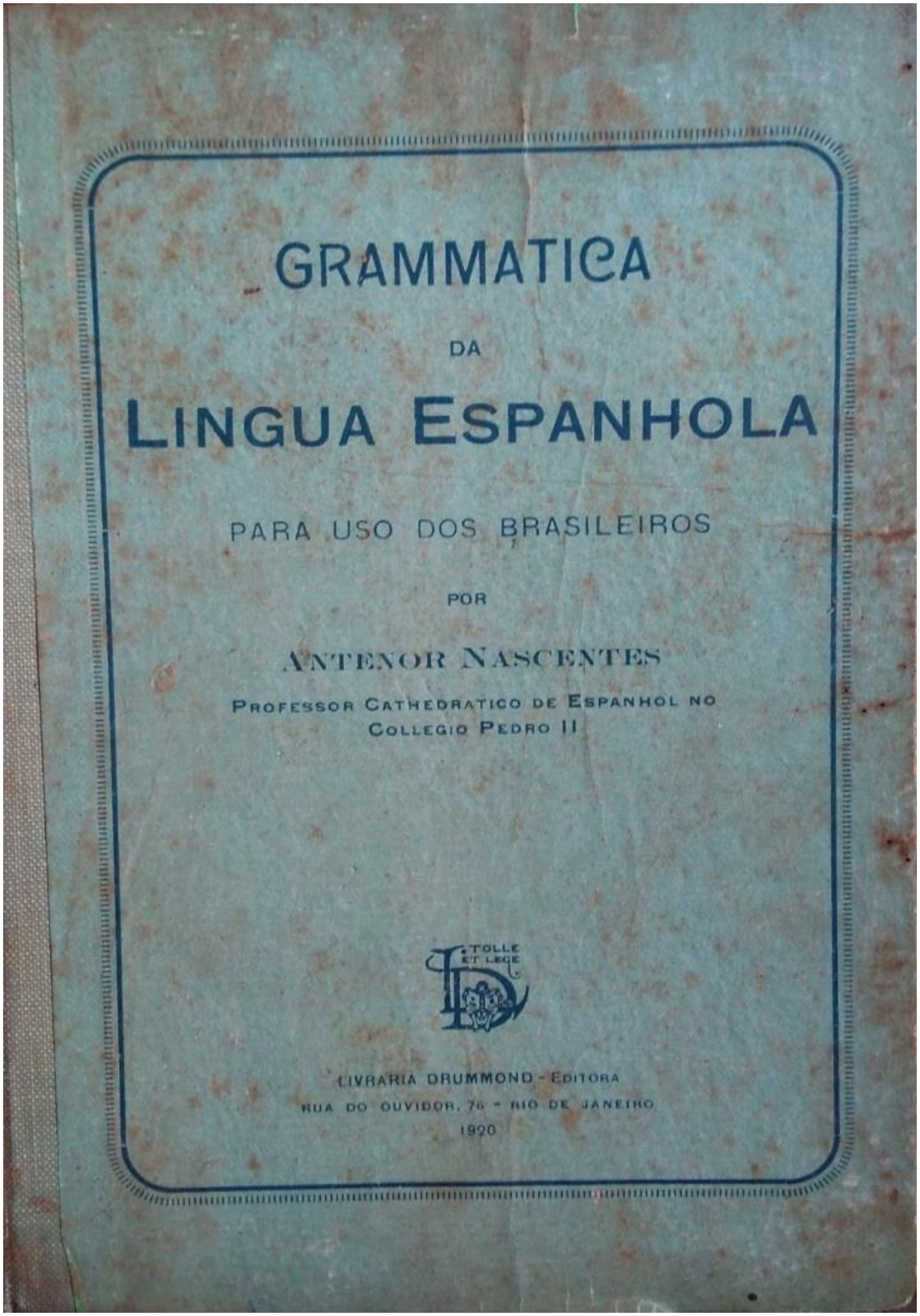
As provas tiveram inicio hontem

Um aspecto da sala, por occasião de se realisar a prova de hontem

Fonte: Anselmo Guimarães (2018)

Em março de 1919, o concurso para a cadeira foi aberto e em 5 de abril o programa de ensino foi aprovado. Antenor Nascentes foi o primeiro professor a assumir a cadeira de espanhol no Colégio Pedro II, publicando a primeira gramática de Língua Espanhola no Brasil, chamada *Gramática de Língua Espanhola para Uso dos Brasileiros,* de 1920:

Imagem 3: Capa da Gramática de Língua Espanhola para o uso de brasileiros (1920)



Fonte: Anselmo Guimarães (2018)

Com o concurso para professor de espanhol e a publicação da gramática da língua espanhola, encontramos um primeiro movimento de valorização da língua.

No ano de 1925, na República Velha, tem-se a reforma denominada **Lei Rocha Vaz**, instituída pelo Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, o qual regulamentava o ensino secundário em seis anos, prevendo o ensino de língua espanhola e italiana como oferta facultativa. Segundo Guimarães (2011), essa é uma ação que extingue a oferta da disciplina de língua espanhola no Colégio Pedro II, passando a ser a segunda cadeira do português, que então Antenor Nascentes a ocupou.

Em 15 de janeiro de 1929 surge uma nova alteração no currículo do ensino secundário por meio do Decreto Federal nº 18.564. Inclui-se em 24 de março, a literatura espanhola no programa de ensino do Colégio Pedro II, separando assim a literatura (que abrangia as literaturas orientais, grega, latina, italiana, francesa, provençal, espanhola, portuguesa, inglesa, alemã e brasileira) do ensino de língua.

Getúlio Vargas chega ao poder no ano de 1930 e, nesse seu governo, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo como ministro Francisco Campos. Nesta época havia um domínio significativo das Forças Armadas e da Igreja Católica no país, e suas posições ideológicas influenciaram a política brasileira. Com a criação do Ministério realizou-se uma reformulação na estrutura do ensino brasileiro, através do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, chamada de **Reforma Francisco Campos**, que modificou o ensino secundário, extinguindo os cargos de Livres Docentes do Colégio Pedro II, organizando, então, um corpo docente de catedráticos e auxiliares. Nesta reformulação retirou-se o ensino da língua espanhola, mantendo somente o da sua literatura.

O Decreto de 1931 dividia o ensino secundário em Fundamental, com cinco anos de estudo, e o Complementar, com dois anos, como obrigatório para quem queria ingressar no ensino superior. Nesta época, as línguas também eram vistas de duas formas diferentes: uma direcionada para uma formação geral, representada pelo nível fundamental; a outra, direcionada para uma formação instrumental, representada pelo nível complementar, que

favorecia o conhecimento em áreas do saber, ou seja, para as áreas de interesse do candidato ao ensino superior (RODRIGUES, 2012).

Segundo Zotti (2006 apud Rodrigues 2012, p. 62), esta reforma “marca o início do processo de centralização do governo em relação à educação, pois até então inexistia uma política nacional que subordinasse os sistemas estaduais”. Assim, a reforma criou o Conselho Nacional de Educação e traçou diretrizes para o ensino superior, além disso, omitiu-se o ensino primário e reforçou-se a dualidade do ensino médio entre secundário e profissional (SOUZA, 2005).

Anos depois, no mês de julho de 1934, Gustavo Capanema foi nomeado Ministro da Educação e Saúde Pública, substituindo Francisco Campos. Em março de 1936, aprovaram-se os programas de curso complementar para ingresso no ensino superior pelo Decreto nº 19.890. Esses programas serviam como um elo de articulação entre os ensinos secundário e superior, para uma melhor capacitação dos estudantes nesta fase de troca de um nível de ensino para o outro. Cada aluno deveria realizar disciplinas específicas, dependendo do curso, como por exemplo: no curso jurídico era obrigatório estudar literatura, incluindo as literaturas espanhola e hispano-americana. Observa- se, neste caso, a valorização do aprendizado da língua espanhola enquanto um saber que contribui para a formação do cidadão brasileiro, em especial, para determinadas áreas de profissionalização.

Passados seis anos dessas mudanças, em 09 de abril de 1942, Gustavo Capanema promulgou o Decreto Lei nº 4.244 ou Lei Orgânica do Ensino Secundário, que reestruturou a educação nacional, com a finalidade de que o sistema educacional contribuísse para a formação da personalidade integral dos adolescentes, dando assim prosseguimento ao ensino primário, além de buscar elevar a formação espiritual dos mesmos, a consciência patriótica e humanística e os preparar intelectualmente, objetivos esses presentes na chamada **Reforma Capanema**.

Deste modo, o sistema educacional passou a ser dividido em Primário, que compreendia os anos escolares dos sete aos onze anos de idade, e o Secundário, dividido em dois ciclos: Ginasial logo após o Primário, com quatro anos de duração, e o segundo com três anos de duração, onde os estudantes eram direcionados para as áreas acadêmicas de seus interesses, optando

entre os cursos Clássico, com formação intelectual, e o Científico, com formação em Ciências.

Para Zotti (2006), apesar das justificativas dessa reforma afirmarem que a educação deveria acompanhar a modernização do país, direcionando-a ao patriotismo e ao intelecto, na realidade, o que se concretizou enquanto proposta no ensino secundário, foi a oficialização, em âmbito federal, de políticas educacionais que não romperam com a tradição até então predominante na educação brasileira, uma educação vinculada aos interesses da elite. Nesse contexto, tinha-se uma educação direcionada aos interesses particulares da época, acessada por pessoas de maior poder, social e econômico, e que mantinha também relações estreitas com os interesses das classes políticas.

No que tange à oferta do ensino de língua espanhola, o decreto é o primeiro a fazer a inclusão obrigatória da língua no ensino secundário, no seu artigo 14, o qual previa no curso clássico ter a oferta do ensino do espanhol na primeira e segunda série, e no artigo 15, o curso científico, deveria ter a oferta do espanhol na primeira série. A oferta do ensino do espanhol se justificava por:

> Além de ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica para tôdas as modalidades de estudos modernos, é o espanhol a língua nacional do maior número dos países americanos. Adotá-lo no nosso ensino secundário, estudá-lo, não pela rama e autodidàticamente, mas de modo metódico e seguro, é um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente. (BRASIL, 1942a, s/p)

A partir desse momento, podemos pensar que a língua espanhola passou a ganhar uma importância no sistema escolar tal como ela tem ainda hoje, ou melhor, que deveria ter. A possibilidade de estudar a língua proporciona aos cidadãos uma gama de conhecimentos culturais, sociais e históricos, como parte dos direitos que estão previstos na constituição brasileira.

O Decreto de 1942 é o primeiro texto legal que expressa a obrigatoriedade da oferta do ensino do espanhol nas escolas brasileiras no ensino secundário, como um ensino instrumental e profissionalizante. O ensino

de espanhol não era visto pois como um saber que modifica que não modificaria de modo significativo a relação do brasileiro com a língua, pois assim como Celada (2002) expõe, o espanhol era visto como uma língua auxiliar e instrumental, reforçando-se o imaginário de que a língua é parecida com o português e de fácil compreensão, uma língua ponte. Ou seja, conforme a autora, a inserção do espanhol no ensino secundário se deu como uma língua auxiliar para dar suporte ao acesso a autores e saberes que o conhecimento em língua portuguesa não possibilitava. Apesar de enxergarmos uma valorização relativa do aprendizado da língua, podemos dizer que o espanhol ainda assim vinha ganhando espaço na educação brasileira, em passos lentos.

Em 3 de fevereiro de 1943, o programa de espanhol para os cursos clássico e científico teve seu espaço regulamentado, por meio da Portaria nº 127, do Ministro de Estado da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. A partir dessa aprovação, seriam ensinadas a língua espanhola e as literaturas espanhola e hispano-americana, com um programa dividido em quatro partes: Leitura, Gramática, História literária e Outros exercícios; um momento importante na ampliação dos conhecimentos presentes no programa de ensino de língua espanhola.

Mais tarde, em 13 de novembro de 1945, Raul Leitão da Cunha, Ministro de Estado da Educação e Saúde instaurou as instruções metodológicas para o ensino de espanhol para o curso secundário por meio da Portaria nº 556, instituindo o método direto, onde os alunos não poderiam se expressar em língua portuguesa após o primeiro trimestre de aula, valorizando a leitura para aprender a cultura hispânica e para a ascensão dos seus conhecimentos. Assim sendo, organizaram-se os seguintes objetivos a seguir:

> a) proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua espanhola, de maneira que ele possa ler e exprimir-se nela de modo correto, oralmente ou por escrito;
> b) comunicar-lhe o gosto pela leitura dos bons escritores;
> c) ministrar-lhe apreciável parte do cabedal indispensável à formação do seu espirito e do seu caráter, bem como base à sua educação literária, se quiser fazê-la por si, auto-didaticamente;
> d) mostrar-lhe a origem românica, como a do português, que tem a língua de Castela e da maioria dos países americanos, o que o ajudará a compreender os seus sentimentos panamericanos. (GUIMARÃES, 2011, p. 4)

Neste contexto, podemos observar que a portaria justifica o ensino do espanhol com o objetivo de compreender os sentimentos pan-americanos, dando ênfase à literatura. Com esta nova regulamentação, publicaram-se livros e manuais da língua espanhola até 1961, o que gerou um aumento no interesse pela língua.

No início da década de 60 do século XX, as normas educacionais começaram a passar pelo Poder Legislativo antes de entrar em vigor. Neste período, surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, datada em 20 de dezembro de 1961. A primeira legislação específica sobre a educação no Brasil passou a tramitar no Congresso Nacional, sendo sancionada pelo presidente João Goulart, mas que havia sido apresentada por Juscelino Kubistschek no Projeto de Lei nº 2.222, de 11 de fevereiro de 1957. Com a **LDB de 1961**, o ensino secundário passou a se chamar de Ensino Médio e foi dividido em dois ciclos: ginasial e colegial, cada um com três disciplinas obrigatórias e outras optativas.

Segundo Rodrigues (2012), a partir desta LDB, o ensino foi dividido em três níveis: o pré-primário para crianças até sete anos, o primário com os quatro anos escolares subsequentes, e o médio, subdividido em ginasial (quatro anos) e colegial (três anos). A LDB de 1961 foi a responsável pela criação do Conselho Federal de Educação (CFE) que tinha como finalidade determinar a obrigatoriedade de disciplinas comuns em todos os estabelecimentos de ensino do país, formando um currículo nacional comum. Também, foram criados os Conselhos Estaduais de Educação (CEE), para que os estados participassem da estrutura curricular completando as disciplinas obrigatórias e optativas de acordo com a realidade e especificidade local. Inaugura-se a partir daí um processo democrático de decisões e legislações na educação nacional, como podemos ver o disposto no Parágrafo 1º, do artigo 35:

> Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1961, s/p)

O Conselho Federal de Educação indicava até cinco disciplinas obrigatórias para o ensino federal e estadual; e o Conselho Estadual de Educação indicava outras disciplinas obrigatórias e optativas para o ensino estadual, dividindo o sistema de ensino, cada um com suas competências.

No mês de fevereiro de 1962, o Conselho Federal indicou como disciplinas obrigatórias para o Ensino Médio- português, história, geografia, matemática e ciências; e como optativas- desenho e organização social e política brasileira, ou desenho e uma língua estrangeira moderna, ou uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna, ou duas línguas estrangeiras modernas (em ambos os ciclos), ou ainda uma língua estrangeira moderna e filosofia (somente no segundo ciclo).

Já para o ginasial, as disciplinas optativas eram: línguas estrangeiras modernas, música, artes industriais, técnicas comerciais e técnicas agrícolas. E para o ciclo colegial: línguas estrangeiras modernas, grego, desenho, mineralogia e geologia, estudos sociais, psicologia, lógica, literatura, introdução às artes, direito usual, elementos de economia, noções de contabilidade, noções de biblioteconomia, puericultura, higiene e dietética.

O sistema de ensino federal poderia então optar por qualquer língua estrangeira a ser ensinada, e os sistemas estaduais tinham que complementar as disciplinas obrigatórias e indicar as optativas. Com a regularização destas normas é que o ensino do espanhol foi reduzido, e o inglês e francês mantiveram-se como os idiomas mais procurados e ensinados nas escolas, principalmente pela influência política e comercial dos Estados Unidos e da influência cultural da França. Nestes ciclos, o ensino do espanhol ficou no âmbito estadual, sobretudo para ser ofertado nas escolas estaduais, dos estados fronteiriços com países sul-americanos que tinham a língua espanhola como língua oficial.

A LDB de 1961 excluiu o ensino das línguas estrangeiras e não fez referência alguma em seu texto legal, onde até então, tinham sido incorporadas na educação brasileira, pelo decreto de 1942. Diante disso, os autores Morales e Porto (1964) expuseram a situação do ensino de línguas no Brasil, após a publicação desta LDB:

> La “Ley(sic) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, aprobada en diciembre de 1961, determinó modificaciones profundas en el panorama educacional brasileño. En lo que toca a la enseñanza del español, la alteración es sustancial, sea en las Universidades, sea en los Colegios. Si la legislación anterior concedía, en la enseñanza secundaria, mayor importancia al francés y al inglés, con seis y cinco años de estudio obligatorio, mientras que al español correspondía apenas un año, hoy, en la aplicación de la nueva ley, el Consejo Federal de Educación y la mayor parte de los Consejos Estaduales no han considerado ningún idioma extranjero obligatorio, dejándose la elección al proprio centro docente. Sin embargo, a pesar de la igualdad legal, dado que la enseñanza del español no estaba definitivamente consolidada, se produjo su casi total extinción, ya que no podía competir con el interés inmediato de una lengua comercial y de fundamental literatura científica y técnica, como el inglés, ni con la arraigada tradición del francés, siempre viva gracias a un trabajo cultural continuo y eficiente de Francia[2]. (MORALES e PORTO, 1964, p. 330 apud RODRIGUES, 2012, p. 86)

Nesse sentido, podemos dizer que as línguas veiculares ganhavam mais espaço no contexto educacional brasileiro, enquanto que as línguas referenciais perdiam o seu lugar (CELADA, 2002)[3]. Após a LDB de 1961, as línguas estrangeiras passaram a ocupar um lugar extracurricular na educação regular brasileira.

Dez anos se passaram, e em 11 de agosto de 1971 foi sancionada a Lei nº 5.692, também chamada de Lei da Reforma de 1º e 2º Graus, pelo presidente General Emilio Garrastazu Médici, durante o regime militar de 1964-1985, que ampliou a obrigatoriedade da escola de quatro para oito anos e reformulou a educação brasileira, onde os ensinos primário e secundário passaram a ser chamados de ensino de 1º e 2º graus, respectivamente. Além disso, separou os níveis em 1º Grau, que equivalia ao ensino primário e ciclo ginasial, do ensino secundário, com duração de oito anos, e em 2º Grau, que equivalia ao colegial também, com duração de três anos.

---

[2] A Lei(sic) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1961, determinou profundas mudanças no panorama educacional brasileiro. No que diz respeito ao ensino do espanhol, a alteração é substancial, seja nas Universidades ou nas Escolas. Se a legislação anterior concedia, no ensino médio, maior importância ao francês e ao inglês, com seis e cinco anos de estudo enquanto o espanhol correspondia apenas a um ano, hoje, na aplicação da nova lei, o Conselho Federal de Educação e a maior parte dos Conselhos Estaduais não terem considerado nenhum idioma estrangeiro obrigatório, deixando a escolha para o próprio centro docente. No entanto, apesar da igualdade legal, dado que o ensino do espanhol naõ estava definitivamente consolidado, ocorreu sua quase total extinção, já que não podia competir com o interesse imediato de uma língua comercial e de fundamental literatura científica e técnica, como o inglês, nem com a tradição enraizada do francês, sempre viva graças a um trabalho cultural contínuo e eficiente da França. (Tradução da autora)

[3] A autora destaca como língua veicular aquela para informar e comunicar; e a língua referencial aquela de uma determinada cultura. (CELADA, 2002)

A **LDB de 1971** representa uma continuação da LDB de 1961 no que se refere às línguas estrangeiras e suas determinações. Tanto a LDB de 61 quanto a de 71 causam um apagamento das LEs do currículo, fazendo com que muitos brasileiros não contemplassem em sua formação o contato com uma língua outra, ou se limitassem ao inglês (MARTÍNEZ-CACHERO, 2008).

Deste modo, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, não ocorreram mudanças. As LEs voltaram a ser lembradas como disciplinas a serem escolhidas pelos Conselhos Estaduais de Educação, conforme mostra o 2º parágrafo do artigo 8º da lei:

> Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe. (BRASIL, 1971, s/p)

O que percebemos é que não são informadas na lei quantas línguas podem ser ofertadas, nem mesmo quais línguas podem ser ofertadas. Além do mais, o que podemos ver é que o papel da língua estrangeira oscila entre disciplina e área de estudo ou atividade, conforme expõe Rodrigues (2012). Com isso, entendemos que a ruptura com o ensino de língua estrangeira na LDB de 1961, resultou em uma reformulação da legislação educacional brasileira para retornar com a inserção do ensino de línguas estrangeiras na LDB de 1971.

Diante disso, surgiu a Resolução nº 58, assinada por Padre José Vieira de Vasconcellos, presidente do Conselho Federal de Educação (CFE), em 22 de dezembro de 1976, que determinava em seu artigo 1º que

> O estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam. (BRASIL, 1976. s/p)

A partir dos anos 80, começaram a surgir as associações de professores de espanhol e os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas sob a responsabilidades das Secretarias Estaduais da Educação. Em 1981, foi criada a primeira associação do Brasil - Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ); e em 1983, foi criada a Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP). Posteriormente,

no ano de 1986, foram retomados os concursos para professores de espanhol na rede pública brasileira, além disso, a língua espanhola foi incluída nos concursos de ingresso às universidades públicas.

Da década de 90 em diante, a influência de países hispano falantes foi aumentando significativamente no Brasil por meio das relações comerciais com a Espanha, pela presença de grandes empresas como Banco Santander e Telefônica. Neste mesmo período, é assinado o Tratado de Assunção, através do Decreto nº 350 de 21 de novembro de 1991, tendo como signatários Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai, criando o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)[4]; o que gerou à língua espanhola um ganho de seu espaço na formação educacional e social dos brasileiros.

Nesta mesma década, em 20 de dezembro de 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi promulgada a Lei nº 9.394, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- **LDB de 1996**, vigente ainda hoje. Nesta lei, fica determinado o Ensino Básico como: Ensino Fundamental, com oito anos obrigatórios, e Ensino Médio, com três anos obrigatórios.

No que se referem ao ensino das línguas estrangeiras, estas passaram a ser obrigatórias nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, assim como no Ensino Médio, desde a LDB de 1971, como expõe o artigo 26º, parágrafo 5º que será incluído, "obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição" (BRASIL, 1996, s/p). Para o Ensino Médio (2º Grau) consta no artigo 36º, seção III, que "será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição" (Ibid., s/p).

A LDB de 1996 representa uma importante política para o ensino da língua espanhola, pois retoma o caráter obrigatório da oferta de línguas estrangeiras, que se ampliam para os dois níveis de ensino, possibilitando que a segunda língua a ser oferta seja o espanhol, sobretudo pelo novo contexto que se impôs com a criação do MERCOSUL. Sendo assim, identificamos um avanço em direção à implementação de uma política de ensino que respeita e

[4] Acordo melhor explicado e detalhado na seção 1.1.2.

compreende a pluralidade linguística e sociocultural na qual o sujeito está inserido, valorizando a diversidade em um país de tantas dimensões e diferenças significativas que começam e devem ser consideradas no sistema de ensino.

Em contrapartida, vale destacar que, assim como as LDBs anteriores sugeriam, os estudos de línguas estrangeiras seguem dissociados das demais disciplinas do currículo, o que não permite definitivamente instituir esse ensino na escola, os quais podemos ver no que consta o artigo 24º, inciso IV de que a organização da escola para o ensino de línguas estrangeiras, artes e outros componentes curriculares sejam em classes ou turmas, com alunos de séries distintas e níveis equivalentes de adiantamento na matéria (BRASIL, 1996).

O acordo do MERCOSUL e as relações comerciais com a Espanha aumentaram o interesse pela língua espanhola e, consequentemente, pelo ensino da mesma. Dessa forma, começa a se discutir a formulação da legislação específica para a inclusão do ensino do espanhol. Então, no ano 2000 é revisto o Projeto de Lei nº 4.004/1993 que buscava a obrigatoriedade do idioma, apresentando novas propostas que consideravam a necessidade de oferta da disciplina obrigatória de espanhol para a escola, mas com a liberdade de escolha do aluno (BRASIL, 2000). Assim, foi instituído o Projeto de Lei nº 3.987/2000 que tramitou por cinco anos até ser aprovado por meio da Lei nº 11.161/2005.

Essa lei obriga a oferta do ensino da língua espanhola no Ensino Médio e de matrícula facultativa para os alunos. O espanhol passa a ser uma língua optativa para os alunos, sendo que a condição de oferta obrigatória por parte da escola depende também da escolha da comunidade escolar. Esse momento foi um marco para o ensino da língua na educação brasileira, levando ao aumento de interessados na formação profissional de professores da área, a criação de novos cursos de licenciaturas em universidades públicas, e maior interesse de alunos por aprender a língua dos países vizinhos, um ganho para a educação brasileira e a sociedade como um todo.

A promulgação da lei e a possibilidade de implementação do ensino de espanhol na escola brasileira representou um grande progresso na valorização da língua espanhola, incluindo-a como disciplina na grade curricular deu-lhe um lugar de importância na formação do cidadão brasileiro. Mais ainda, o cidadão

passou a circular nos países membros do MERCOSUL, na condição de cidadão regional. A partir desta lei, muitos foram os estudos, seminários, debates, parceiras dos Ministérios de Educação do Brasil, da Argentina e Espanha, pensando na formação docente, na elaboração curricular, no material didático, entre outros.

Então em 2006[5], o Ministério de Educação (MEC) criou as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEMS), que serviram para orientar os planos de ensino, sobretudo para orientar a prática docente no ensino de espanhol para o contexto brasileiro.

Após um longo caminho percorrido pela implementação da língua espanhola na educação brasileira, no ano de 2016, no governo de Michel Temer, foi criada uma Medida Provisória que deu origem à lei do Novo Ensino Médio, em 2017, a qual revogou a lei do espanhol de 2005. Com essa revogação foi tirada a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola nas escolas do país, da mesma forma, tirando a possibilidade de escolha dos indivíduos por estudarem a língua.

Dadas as considerações sobre o percurso histórico e político do ensino da língua espanhola no Brasil aqui apresentadas, podemos dizer que, ao longo dos anos, o espanhol teve diferentes finalidades políticas, pedagógicas, culturais e político-linguísticas no ensino brasileiro, de acordo com a época e sistema de ensino em que esteve incluído, se consolidando enquanto disciplina.

Destacamos que sua inclusão no sistema escolar brasileiro se deu a partir de três grandes fatores: as relações comerciais com grandes empresas espanholas, a criação do MERCOSUL e a relação com a cultura hispânica. Cabe acrescentar ainda, a necessidade de formação de um cidadão capaz de se enxergar no outro, de refletir, criar, recriar e ampliar as possibilidades interculturais e de integração regional quando se conhece e sabe a língua, e quando a escola possibilita o aprendizado desta língua para a ampliação dos conhecimentos dos sujeitos em construção; pontos estes que serão discutidos nas seções a seguir.

[5] Vale destacar que em 6 de dezembro 2006, foi criada a Lei nº 11.274, que ampliou para nove anos o Ensino Fundamental. (Disponível em: http://www.camara.gov.br)

1.1.2 O ensino de Espanhol no contexto do MERCOSUL

Historicamente, o ensino da língua espanhola no Brasil teve um percurso de oscilação. Em meados dos anos 90, surgiram os primeiros movimentos sobre a necessidade da oferta da língua espanhola no sistema educacional brasileiro. Desde essa época se tem debatido sobre a importância do ensino do espanhol no Brasil. Esse "vai e vem" se caracteriza por momentos de garantia da oferta, como no período de vigência da lei 11.164 de 2005 até a incerteza, pela proposta de revogação da lei no ano de 2016, chegando ao estágio de excluir o espanhol nas escolas, em especial no Ensino Médio[6], em razão da implementação de um novo currículo para esse nível de ensino, no qual se retorna a obrigatoriedade do ensino de inglês e se silencia sobre o lugar do espanhol na grade curricular do ensino médio, onde já esteve como disciplina obrigatória, tendo a regulamentação garantida por lei.

Retomamos 26 de março de 1991, quando foi firmado o Tratado de Assunção, sendo membros fundadores do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL, o Brasil, Uruguai, Paraguai e Argentina. Embora, tendo o comércio e a economia como interesse comum e seu objetivo sendo predominantemente comercial, o fato a ser destacado é que no tratado definiu-se como línguas oficiais[7] o português e o espanhol. Mais tarde, incluiu-se o guarani também como língua oficial do bloco. Atualmente, outros países da região aderiram ao MERCOSUL como membros associados: Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Peru e Suriname[8].

Este acordo foi um instrumento para o desenvolvimento da região, visando uma união aduaneira em torno de interesses comerciais e econômicos. O objetivo estava centrado em criar meios de ampliar as dimensões dos mercados nacionais dos países integrantes, de potencializar estes países e desenvolver uma economia social, aproveitando os recursos das regiões, preservando o meio ambiente e melhorando os meios de transporte e

[6] A lei do Novo Ensino Médio se dá pela Lei nº 13.415/2017 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecendo uma série de mudanças na estrutura do ensino médio. Nessa lei a língua espanhola é retirada como língua obrigatória, e sugerida como outra língua estrangeira, depois da língua inglesa, se a instituição de ensino tiver interesse. Informações disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361

[7] Informação retirada da página oficial do Mercosul, disponível em: https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/em-poucas-palavras/

[8] Disponível em: https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/paises-do-mercosul/

comunicação entre eles. Deste modo, o domínio das duas línguas nacionais mais importantes da região poderia facilitar as relações comerciais e culturais, com a intenção de integrar e formar uma verdadeira comunidade latino-americana.

Diante de todo esse movimento político, econômico, mas também educacional e cultural que o MERCOSUL gerou, podemos afirmar que isso possibilitou um avanço em relação à produção de leis, regulamentos, acordos, programas, documentos e discussões sobre o ensino e circulação das línguas espanhola e portuguesa entre os países integrantes do acordo, onde essas línguas foram ganhando um maior espaço na educação, exemplo disso foi o lugar dado às línguas na estrutura do Setor Educacional do Mercosul - SEM.

Mesmo que ainda insuficiente, a criação do MERCOSUL abriu as portas para o ensino da língua espanhola nas escolas brasileiras:

> Se trata de la aplicación de un protocolo de intenciones firmado el 13 de diciembre de 1991 entre los Ministros de Educación del Mercosur, por el cual se comprometen a implantar la enseñanza del portugués y del español en las instituciones de los diferentes niveles y especialidades de los respectivos sistemas educativos. (FERNÁNDEZ, 2005, p. 23)[9]

Nesse percurso histórico, econômico e político-linguístico do espanhol no Brasil, muitos foram os momentos de discussões sobre a presença desta língua no âmbito educacional. Entendemos que o desenvolvimento do ensino da língua espanhola no Brasil deve-se, entre outros fatores, à grande demanda do espanhol na educação frente ao MERCOSUL. Pelo fato de o Brasil fazer fronteira com sete países hispano falantes, com relações comerciais intensas com esses países, propicia um importante papel desta língua no processo de integração.

O MERCOSUL impulsionou as discussões sobre o significado do ensino de língua espanhola na escola brasileira, o que leva a uma busca de proposição de políticas linguísticas como políticas públicas de Estado,

[9] Se trata da aplicação de um protocolo de intenções assinado em 13 de dezembro de 1991 entre os Ministros de Educação do Mercosul, pelo qual se comprometem a implantar o ensino do português e do espanhol nas instituições dos diferentes níveis e especialidades dos respectivos sistemas educativos. (Tradução da autora)

planejadas e implementadas a partir de ações e movimentos direcionados ao ensino da língua, considerando o contexto regional (STURZA, 2019).

Ademais, as relações estabelecidas e fortalecidas nesse contexto de integração se dão ao longo das fronteiras brasileiras em um enorme mercado cultural de trocas, e para que ocorra uma interação de fato nessas fronteiras precisamos saber e conhecer a língua dos nossos vizinhos hispano falantes. É nesse sentido que o contexto produzido pelo MERCOSUL vem colaborando significativamente para a ampliação do ensino do espanhol no Brasil; ele não amplia só a economia, mas também amplia os espaços de integração cultural, pois oportuniza a abertura para grandes e bem sucedidas negociações e interações, o que demanda a formação de cidadãos bilíngues em português-espanhol e também plurilíngues, já que estas relações nos oportunizam diferentes conhecimentos, diferentes espaços de interações sociais e comunicativas.

1.1.3 O ensino das línguas e a legislação

Diante do crescimento da presença da língua espanhola no Brasil, a partir da metade da década de 1980, foram criados os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas ou Centros de Estudo de Línguas[10] que ofereciam cursos de língua espanhola e outras línguas para complementar o ensino regular das escolas, e também para atender as demandas da população adulta interessada em aprender uma língua diferente da sua (FERNÁNDEZ apud SEDYCIAS, 2005).

Percebemos, no que se refere às garantias legais, que o ensino do espanhol no sistema público brasileiro é insuficiente. Portanto, o ensino fora do sistema educativo se leva a prática de diferentes campos, como as escolas privadas de ensino de idiomas, por exemplo (CCAA, Yázigi, Fisk), que são escolas que oferecem o ensino de línguas de forma paralela e separada dos sistemas educacionais de ensino com custo para a população.

[10] O Colégio Miguel de Cervantes é um centro de ensino de espanhol, localizado na cidade de São Paulo.

Nestes sistemas de ensino, os professores, muitas vezes, não são qualificados para este trabalho, os profissionais que atuam não estão habilitados para docência, simplesmente são professores de espanhol porque falam bem a língua, são estrangeiros provenientes de países onde o espanhol é língua oficial, são falantes da língua espanhola como língua materna, ou ainda, profissionais de outras áreas com experiência na língua por unicamente terem morado por um determinado tempo fora do país, ou estrangeiros hispano falantes que vivem no Brasil.

O que vale destacar aqui é que a língua espanhola se mostra, assim como outras línguas estrangeiras, uma grande aliada na formação e na construção do cidadão, e o espaço mais que propicio para o desenvolvimento destas, é o ambiente escolar. Tal como está descrito nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCMs):

> Nesse espaço [o escolar], a língua estrangeira não é simplesmente matéria escolar a ser aprendida, mas tem função educacional, e um dos seus papéis mais importantes, o de expor os alunos a outra língua a partir de uma óptica menos instrumental, poderá ajudar, entre outras coisas, a interferir positivamente na relação que os estudantes brasileiros guardam com a própria língua, em especial com a escrita. No caso específico da Língua Espanhola, esta pode contribuir significativamente para isso, dada a especial relação que mantém com a Língua Portuguesa. (BRASIL, 2006, p. 133)

Frente à necessidade de ampliar a oferta do ensino da língua portuguesa e espanhola, aumentando sua circulação no âmbito do MERCOSUL, cabe ressaltar que, em 13 de dezembro de 1991, foi firmado um protocolo de intenções entre os ministros de Educação dos países integrantes do MERCOSUL, no qual eles se comprometeram a implantar o ensino do português e do espanhol nas instituições de ensino de seus países, nos diferentes níveis e especialidades de cada sistema educacional.

Vale lembrar, que em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases colocou em vigor o ensino de línguas estrangeiras obrigatórias no Ensino Fundamental, a partir da quinta série, de uma língua moderna a escolha da comunidade escolar. Já no Ensino Médio, uma língua obrigatória e uma segunda optativa, também a escolha da comunidade escolar.

As aulas de LEs podem ser extremamente interessantes e ricas na medida em que os alunos constroem e reconstroem seus conhecimentos

culturais e linguísticos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam que

> [...] a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais. (BRASIL, 2006, p. 91)

Diante do exposto, percebemos que a LDB não especificava se era para estudar um idioma estrangeiro determinado ou se seria possível inserir uma língua do entorno do país, que viesse a ter garantias na sua regulamentação como é o caso da língua espanhola e, consequentemente, favorável para o Brasil e demais países vizinhos. Com isso, afirmamos que é responsabilidade das autoridades educativas serem conscientes da força da demanda do ensino do espanhol no Brasil e da necessidade que temos (ainda hoje e, cada vez mais) em promover as relações de integração, conforme o objetivo do MERCOSUL, para além dos negócios.

Frente a isso, em 1998, o Senado Federal brasileiro aprovou um Projeto de Lei que tornava obrigatória a implementação da língua espanhola nas escolas de Ensino Médio de todos os estados do país. O que percebemos é que aquele “vai e vem” no ensino do espanhol seguiu acontecendo. Portanto, as associações de professores e os movimentos que defendiam a língua espanhola ganharam uma força, cada vez maior, com o objetivo de organizar atividades de formação e difusão da língua e da cultura.

Assim, aprender uma língua estrangeira é aprender também sobre a identidade e a cultura dos povos que falam a língua. É aprender, conhecer e se colocar no lugar do outro, do novo, do diferente a nós. Aprender a língua espanhola é estreitar os laços históricos, culturais e adquirir novos caminhos profissionais e pessoais na vida. Portanto, a escola é o espaço para este aprendizado, pois é nela que aprendemos a pensar, refletir, a nos posicionar e a sermos críticos perante a sociedade, no âmbito pessoal e profissional. E essa garantia é dever do Estado, possibilitando ao cidadão a escolha de estudar aquilo que lhe é de interesse e de que amplie seus horizontes e a possibilidade de adquirir novos conhecimentos, que é o discutimos na próxima seção.

1.2 #FICAESPANHOL: UM MOVIMENTO POLÍTICO DE RETOMADA DO ESPANHOL NAS ESCOLAS

Em toda e qualquer discussão sobre as línguas, em especial as que fazem parte da formação dos cidadãos na escola básica, há uma política e ações que a movimentam, que a instituem como disciplina.

A relação entre história/língua/política que abordamos aqui é a que emerge do Movimento **#FicaEspanhol**, entendendo-o como um movimento político-linguístico de resistência que luta pela oferta do ensino da língua espanhola nas escolas brasileiras.

O espanhol é um idioma falado por mais de 500 milhões de pessoas, sendo, atualmente, a quarta[11] língua mais falada no mundo ocidental. Além da Espanha, é a língua oficial em 20 países, onde a maioria encontra-se na América Latina e em divisa fronteiriça com o nosso país.

Depois do inglês, o espanhol é o idioma mais usado no comércio internacional em todo o mundo, principalmente, nas Américas do Norte, do Sul e Central. Na América Latina o espanhol e o português representam os dois meios de comunicação mais importantes para potencializar todos os tipos de relações aí presentes[12].

O Espanhol ocupa o segundo lugar no quesito de importância política dentre as línguas em todo o mundo, o qual vale dar um breve panorama da língua no Brasil.

> El paulatino retorno de las instituciones a las formas democráticas tanto en Brasil como en muchos países vecinos, la mayor circulación de ciudadanos y las migraciones continentales, la especial articulación de políticas económicas conjuntas que posibilitaron la formación de foros latinoamericanos y la creación del Mercosur fueron, desde mi punto de vista, los que marcaron la abertura de un camino de contacto sin vuelta[13].(KULIKOWSKI, 2005, p. 47)

[11] Em dados atualizados de 2022, em primeiro lugar temos o Inglês com o entorno de 1,500 bilhões de falantes, em segundo, o Mandarim com 1,100 bilhões, seguido do Hindi, com mais de 600 milhões, e o Espanhol com cerca de 550 milhões de falantes. (Disponível em: https://www.maioresemelhores.com/linguas-mais-faladas-do-mundo/)

[12] Segundo García Montero, diretor do Instituto Cervantes, juntas as línguas espanhola e portuguesa somam mais de 850 milhões de falantes. Para ele, unidas, as duas línguas podem alcançar a liderança linguística mundial que pertence à língua inglesa. Informações disponíveis em: https://www.somosiberoamerica.org/pt-br/temas/diversidad-pt-br/espanhol-e-portugues-o-potencial-de-duas-linguas-irmas-e-globais/

[13] O gradual retorno das instituições às formas democráticas tanto no Brasil como em muitos países vizinhos, a maior circulação de cidadãos e as migrações continentais, a especial articulação de políticas econômicas conjuntas que possibilitaram a formação de fóruns latino-

Enquanto professora, acredito que o ensino da língua espanhola deve iniciar já nos anos iniciais do ensino fundamental, pois é nessa fase que conseguimos um maior alcance e sensibilização dos aprendizes, aumentando seu interesse e familiarização com outras línguas, levando- os a uma compreensão mais diversa do mundo. Da mesma forma, a possibilidade da criança se construir e reconhecer sua identidade, assim como de conhecer e se (re)conhecer o outro, o novo, o diferente, percebendo a nova língua como ampliação do seu repertório linguístico. Um momento para refletir sobre o que não é do seu cotidiano, de tornar-se um indivíduo crítico com autonomia e opiniões próprias; tornar-se uma criança capaz de identificar e diferenciar as possibilidades que os novos conhecimentos podem trazer e contribuir em suas vidas.

Nesse sentido, as movimentações - das quais me incluo e faço parte - realizadas por docentes, estudantes de Letras, agentes políticos, agentes culturais e da sociedade civil em prol da oferta do ensino de espanhol, iniciaram ações em defesa da oferta do espanhol nas escolas e também da efetiva implementação da língua nas escolas brasileiras.

Inicialmente, o sul e o sudeste do Brasil realizaram experiências no ensino da língua com resultados satisfatórios. Além disso, a grande circulação internacional e o atrativo comercial trouxeram para o país empresas espanholas financeiras, de comunicação e do mercado editorial, o que acarretou uma maior necessidade de formação linguística e cultural dos profissionais para atender essa expansão (KULIKOWSKI, 2005).

Os movimentos que dão maior visibilidade à língua espanhola estão cada vez mais fortes, organizados e politizados. Sejam eles por interesses comerciais, econômicos ou políticos, todos acabam gerando um movimento político-linguístico que defende a relevância do ensino da língua espanhola nas instituições de ensino de todo o país.

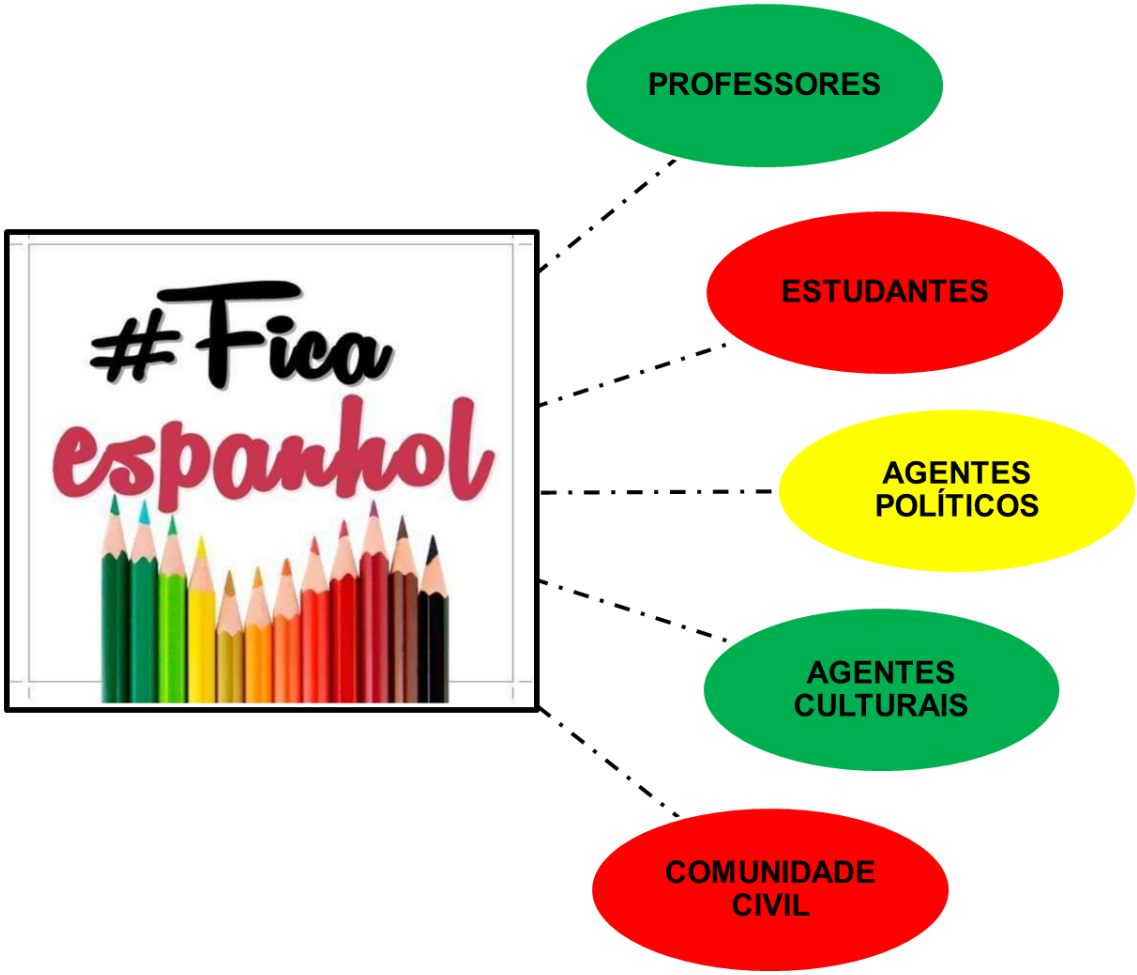
Nessa direção, apresentamos e historicizamos o Movimento **#FicaEspanhol** que é o grande articulador e organizador de uma política-linguística efetiva em defesa e promoção da oferta da língua espanhola no

---

americanos e a criação do Mercosul foram, do meu ponto de vista, os que marcaram a abertura de um caminho de contato sem volta. (Tradução da autora)

sistema de ensino brasileiro, e principalmente, ao que nos detemos neste trabalho, na educação do estado do Rio Grande do Sul. Para isso, cabe destacar que o Movimento **#FicaEspanhol** se congrega pela luta política de diferentes agentes sociais e educacionais (STURZA, 2019).

Figura 1: Atuação no movimento



Fonte: Elaborado pela autora

O Movimento **#FicaEspanhol** teve seu início com a Revogação da Lei 11.161, de 2005[14], que retirou a obrigatoriedade do ensino do espanhol no Ensino Médio. Por interesses políticos e financeiros, em 2009, a formação de professores de espanhol esteve ameaçada ao ser alvo de investidas do Instituto Cervantes (Instituição pública do governo da Espanha), que propunha assumir a formação de docentes de espanhol no Brasil buscando aval do

[14] A referida revogação será abordada mais adiante, nesta mesma seção.

governo brasileiro. Em 2016, com a reforma do Ensino Médio pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016, a conquista do espaço da língua espanhola nas escolas brasileiras com a lei 11.161/2005 teve sua revogação.

Como consequência, excluiu-se a língua espanhola da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Após muitas discussões, lutas, reuniões e a produção de moções de apoio das Câmaras Municipais de Vereadores, que contribuíram para destacar a relevância da oferta do ensino de espanhol nas escolas estaduais, através de diferentes argumentos, foi possível encaminhar e, posteriormente, aprovar uma emenda constitucional na constituição do Estado do Rio Grande do Sul (RS), nomeada de PEC 270.

As diferentes manifestações de apoio produziram uma série de justificativas para que o Movimento **#FicaEspanhol** construísse argumentos que estão enumerados no documento-carta entregue à Secretaria da Educação do Estado do Rio Grade do Sul (RS), com as seguintes citações que se pautam em valorizar o ensino do espanhol nas redes de ensino:

> 1) O espanhol é língua oficial em 21 países.
> 2) O espanhol é a segunda língua mais utilizada na comunidade internacional.
> 3) O espanhol é, em termos demográficos, a segunda língua mais falada no mundo.
> 4) As línguas oficiais do Mercosul são o português, o espanhol e o guarani.
> 5) O Brasil faz fronteira com sete países que têm o espanhol como língua oficial.
> 6) O Estado do Rio Grande do Sul faz fronteira com dois desses sete países.
> 7) O Estado do Rio Grande do Sul tem cerca de 27 cidades que fazem fronteira com o Uruguai e com a Argentina.
> 8) Em se tratando de política linguística e econômica, países desenvolvidos proporcionam oferta de espanhol em suas redes de ensino porque compreendem suas fronteiras como espaço fluido, recentemente, a França abriu contratação de mil (1.000) vagas para professores de espanhol, sem contar que países como os Estados Unidos, em algumas regiões, podem ser visitados sem a necessidade do conhecimento do inglês. A língua estrangeira mais falada nos Estados Unidos, por conta da crescente imigração e da fronteira com o México, é o espanhol.
> 9) A escola pública deve ser espaço plural e, portanto, deveria ofertar não apenas uma, mas várias línguas estrangeiras que levem em conta, principalmente, os contextos em que as escolas estão inseridas.
> 10) Negar o espanhol como língua estrangeira na escola brasileira é ampliar a distância que existe entre “escola de rico” e “escola de pobre”, afinal, os alunos que tiverem acesso a melhores condições de ensino e à diversidade linguística terão, sem dúvida, mais condições

> de concorrer a vagas nesse mercado de trabalho cada vez mais concorrido, globalizado e intercultural. (CÁCERES, 2019, p. 170-172)

O **#FicaEspanhol** é um movimento de resistência, apoio e luta pela permanência e pela oferta do ensino da língua espanhola no currículo das escolas brasileiras, no qual

> sua ação política se desenvolveu em duas direções complementares: em relação à sociedade civil, mobilizando forças sociais, apelando à solidariedade de diversas personalidades, agindo nas redes sociais com a *hashtag* que identifica o movimento; e em relação às instituições políticas e a seus órgãos de representação cidadã, concretamente a Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. (LAGARES in FAGUNDES; LACERDA; SANTOS, 2019, p. 12-13)

Isso significa que o **#FicaEspanhol** é um movimento político-linguístico porque organizou uma ação regional pela inclusão do espanhol para criar a Emenda Constitucional do RS, o que ocorreu também a partir de um levantamento sobre o ensino do espanhol em todos os municípios. Soma-se a essas ações, o fato de diversas Câmaras de Vereadores aderirem às reivindicações de um grupo de interessados apontando a necessidade da manutenção e da oferta do espanhol nas escolas do Rio Grande do Sul, sobretudo, ao se preocuparem em dar ênfase à relação histórica do estado com a Argentina e o Uruguai, países que têm o espanhol como língua oficial. Além disso, o espanhol amplia a oferta de ensino de uma língua estrangeira no sistema de ensino do país.

Nesse sentido,

> Quando a Medida Provisória (MP) 746 revogou a lei 11.161 de obrigatoriedade da oferta de ensino do Espanhol no Brasil se instaurou de imediato uma reação por parte de docentes e acadêmicos, com apoio e participação de alunos de cursos de licenciatura em Letras-Espanhol, em defesa da permanência da oferta de língua espanhola nas escolas. Nasce, então o movimento #FicaEspanhol no Rio Grande do Sul. Deste modo, congrega-se na luta política diferentes agentes sociais e educacionais. (STURZA, in FAGUNDES; LACERDA; SANTOS, 2019, p. 124)

Concordamos com Pederzolli (2016, p. 28) quando diz que “tratar todo o exposto sobre as Políticas Linguísticas e as especificidades do espanhol, a partir da perspectiva adotada, é historicizar o ensino do espanhol no Brasil”.

Em vista disso, é que se faz necessária uma retomada sobre a história deste movimento político-linguístico do **#FicaEspanhol**.

No ano de 2009, em meio a uma série de interesses políticos no Brasil, a formação dos professores de espanhol estava à beira de ser responsabilizada, como já mencionamos, ao Instituto Cervantes - Instituição Cultural, vinculada ao Ministério das Relações Exteriores da Espanha. Professores de diferentes locais do Brasil se uniram formando um grande movimento de resistência e conseguiram reverter esta ação político-linguística da Espanha, que se constituía, naquela época, como uma ameaça, uma vez que a formação de docentes no nosso país é unicamente realizada nas universidades brasileiras. No estado do Rio Grande do Sul, o Conselho Riograndense de Professores de Espanhol - que se faz representado - manteve-se estudando a proposta e preferiu não se manifestar antes de alinhar suas convicções.

Frente a isso, professores da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Campos Bagé e Jaguarão -, debateram a iniciativa do Instituto Cervantes, avaliando-a como uma ameaça, visto que era claramente um processo de intervenção na formação dos docentes de espanhol no Brasil. As discussões foram realizadas na forma de eventos locais, debates, palestras, ações com o intuito de buscar soluções e apresentar propostas que fossem concretas à formação docente. No encontro na cidade de Santa Maria, o grupo contou com o apoio do professor Mario González, da Universidade de São Paulo (USP).

No Brasil, em várias instâncias de ensino, se organizaram documentos e manifestos que foram enviados a diferentes instituições governamentais e não governamentais com a intenção de traçar estratégias de divulgação sobre a língua espanhola a diferentes comunidades, mostrando o trabalho das universidades. As distintas ações produziram efeito ao frear o avanço da proposta do Cervantes e conseguir suspender a implementação de uma formação fora dos parâmetros previstos na legislação brasileira, impedindo que se assinasse uma parceria do governo brasileiro com o governo espanhol.

No ano de 2016, inesperadamente, o governo Temer propõe a Medida Provisória (MP) 746, que logo após, foi chamada de Lei do Novo Ensino Médio,

na qual, em seu o artigo 13, revoga a Lei 11.161 de 2005 - que tornava o ensino de espanhol obrigatório.

Com esta reviravolta na oferta do ensino do espanhol, o Grupo de Trabalho do Espanhol do Rio Grande do Sul (GTERS), iniciou o movimento com a reativação de um blog[15] e elaborou uma petição pública, que foi direcionada ao Senado Federal. No final do referido ano, os representantes da UFPel foram procurados por uma professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que fazia parte de um movimento iniciado por alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBID), da referida universidade, chamado de #Fica Espanhol, o qual realizava grandes divulgações e dava visibilidade às suas ações em suas redes sociais particulares. O movimento #Fica Espanhol já tinha como objetivo defender a permanência do espanhol nas escolas.

O trabalho conjunto dos representantes do GTERS e do #Fica Espanhol, ganhou participantes ativos entorno de um mesmo objetivo, através de ações e manifestações. O movimento unificado passou a ampliar espaços com a finalidade de promover a língua espanhola e de debater, sobretudo, a permanência da sua oferta nas escolas estaduais e municipais do RS.

Em 16 de fevereiro de 2017, o Congresso Nacional aprovou a Lei 13.415 que revogava a Lei 11.161/2005, a Lei do Espanhol. Sendo assim, com a união e trabalho dos dois grupos, foram produzidas trinta (30) petições por diferentes parlamentares nas quais se solicitava a manutenção da oferta do espanhol nas escolas brasileiras, mas que dependia do senador Pedro Chaves - empresário da educação que se interessava nas reduções das obrigatoriedades do ensino e que indeferiu as emendas apresentadas. Em julho de 2017, os representantes do GTERS retomaram as discussões sobre criar uma entidade que representasse os professores de espanhol no estado do Rio Grande do Sul, desejo este que havia surgido lá em 2009.

No mês de agosto deste mesmo ano, o GTERS entrou em contato com a UFRGS e definiram então um grupo de discussões com um representante de cada universidade envolvida: UFPel, UFSM, Unipampa, UFRGS e Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) que se unia ao grupo. Neste

[15] Disponível em: https://eledors.blogspot.com/

mesmo mês, a representante da UFFS enviou uma mensagem à deputada Juliana Brizola, pedindo apoio para a defesa do espanhol e explicando a situação e os passos que vinham sendo dados. A deputada acolheu o pedido, e no dia 26 de outubro ocorreu o primeiro encontro da parlamentar com os representantes do grupo: UFFS, UFPel, UFSM e UFRGS, e uniu-se a eles, uma professora do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), da cidade de Bento Gonçalves.

Nesse momento, o movimento abarcava diferentes instituições federais de ensino superior, professores das redes públicas e privadas, além de estudantes de cursos de graduação de Letras-Espanhol. O resultado da reunião foi a elaboração de uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) à Constituição do Rio Grande do Sul para a inclusão de uma lei de oferta obrigatória do ensino do espanhol no estado.

No ano seguinte, em 27 de março de 2018, após a deputada conseguir a assinatura de 36 parlamentares, com apoio intenso de dois representantes do movimento, tornou-se possível o início da tramitação da PEC 270/2018 na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul (ALERGS). Foi nesse momento então, que os grupos GTERS e Fica Espanhol, se uniram de vez formando um só grupo, passando a chamar-se Movimento **#FicaEspanhol**.

O movimento passou a atuar politicamente, produzindo o engajamento de grupos e pessoas da sociedade civil, assim como elaborando materiais de divulgação centrados em demonstrar a relevância do aprendizado de uma língua como o espanhol. Diariamente, eram publicados nas mídias sociais panfletos (cards) digitais sobre os costumes, as culturas diversas do mundo hispânico, gastronomia, fragmentos de textos literários, assim como depoimentos de estudantes, professores, representantes políticos, culturais e da comunidade civil em geral.

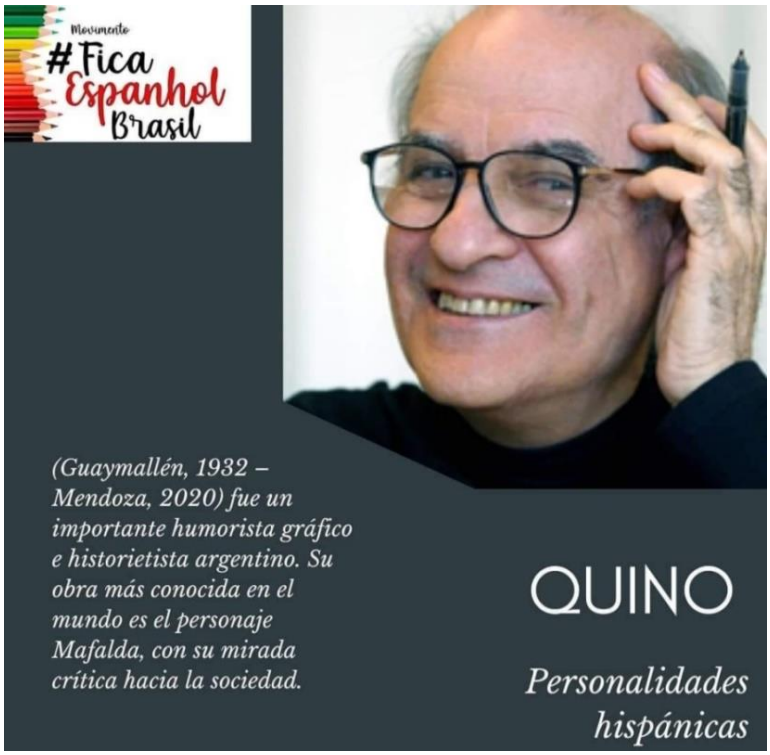
As redes sociais foram grandes aliadas para dar visibilidade ao movimento. Cabe destacar aqui nosso texto “Política Linguística e o movimento #FicaEspanhol no RS: os argumentos sobre a importância do espanhol na escola”, o qual refletimos sobre os aspectos político-linguísticos do movimento fazendo uma breve análise dos cards digitais publicados nas mídias, os quais difundiam a ideia do movimento e divulgavam os discursos dos agentes

políticos-linguísticos envolvidos (professores da educação superior e básica, estudante de Letras-Espanhol, artistas, músicos, escritores, entre outros).

> Os *cards* publicados nas redes sociais versaram sobre vários aspectos culturais, socioeconômicos, geopolíticos e educacionais, constituindo um conjunto de argumentos que "justificariam" a relevância de se manter a oferta do Espanhol. (STURZA; DIAS, 2023, p.329)

Além disso, depoimentos de autores e artistas de representatividade na cultura do Rio Grande do Sul, como Guri de Uruguaiana, escritores como Adyr Garcia Schlee, músicos como Pirisca Greco e Joca Martins, jornalistas como Marcelo Canellas, e ainda vários outros anônimos que tanto se interessam pela língua espanhola e sua importância no quadro das disciplinas de formação na educação básica. Abaixo, apresentamos alguns exemplos dos cards que foram publicados:

Imagem 4: Humorista gráfico que criou a personagem Mafalda



Fonte: https://www.facebook.com/media/set/?set=a.351472565220898&type=3

Imagem 5: Representante política- Deputada Juliana Brizola

Fonte: https://www.facebook.com/media/set/?set=a.351472565220898&type=3

Imagem 6: Informações para um (re)conhecimento sobre o espanhol

Fonte: https://www.facebook.com/media/set/?set=a.351472565220898&type=3

Também foram produzidos vídeos explicativos sobre as implicações que causaria a nova Lei do Novo Ensino Médio, com a retirada da oferta do espanhol.

As redes sociais foram grandes influenciadoras e divulgadoras do movimento, mas a mídia tradicional também teve sua importância à medida que o movimento foi ganhando espaço, apresentando-o nas redes de televisão, no rádio, nos telejornais, dando uma maior visibilidade para o **#FicaEspanhol** e para as discussões que vinham sendo realizadas na Assembleia Legislativa.

Para fundamentar e dar destaque ao que se compreende sobre a importância da oferta do ensino de espanhol no Rio Grande do Sul, uma ação foi fundamental do ponto de vista político. As moções de apoio elaboradas pelas Câmaras de Vereadores de diversas cidades do estado do Rio Grande do Sul deram uma amplitude ao movimento e colaboraram com a produção de argumentos em prol da oferta do ensino de língua espanhola. Professores universitários, estudantes, professores de escolas das redes públicas e privadas e demais simpatizantes, nós iniciamos uma articulação com os vereadores nos municípios localizados nas diferentes regiões do Rio Grande do Sul.

Cada moção de apoio se transformou em um documento de construção argumentativa do discurso político em prol da importância do ensino de espanhol. Representantes do movimento, nas suas bases, realizaram uma ação político-linguística. Todas essas moções deram subsídios para os argumentos em prol da aprovação da PEC e, também, mostravam a representatividade dos municípios em defesa da causa do Movimento **#FicaEspanhol**.

Em Santa Maria, realizei meu primeiro gesto político diante do movimento e entrei em contato com a vereadora e também professora, Luci Beatriz Zelada Duartes, presidente da Comissão de Educação da Câmara de Vereadores do município, articulando com ela um encontro com os vereadores na expectativa de organizarmos uma audiência pública e apresentarmos nossa luta em questão. No dia 19 de abril de 2018, estive juntamente com a professora Angelise Fagundes da Silva (professora do curso de Espanhol da UFFS e representante à frente do movimento), professor Marcus Vinicius

Liessem Fontana (professor do curso de Espanhol, na época da UFSM, atualmente da UFFS) e professora Carolina Fernandes Alves (professora de prática docente em Língua Espanhola do curso de Letras- Espanhol da UFSM) conversando com a Comissão de Educação e explicando nosso objetivo e os motivos pelos quais buscávamos apoio para o movimento.

Imagem 7: Registro do encontro com a Comissão de Educação da Câmara Municipal de Vereadores de Santa Maria

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Enquanto professora da rede municipal de ensino de Santa Maria, e enquanto professora de espanhol formada, embora não atuando na área, mas na expectativa para tal, como representantes do **#FicaEspanhol** expusemos, em diferentes municípios, as razões da nossa reivindicação sobre uma lei estadual, em sessões de audiência pública em diferentes Câmaras de Vereadores do estado.

No dia 10 de maio de 2018, representantes do movimento, professores e alunos da UFSM, e professores da rede pública e privada, se fizeram presentes na Câmara de Vereadores de Santa Maria para a explanação de

representantes do movimento aos representantes legislativos. Após a fala de ambas as representações, nos foi entregue um documento de moção de apoio assinado pelo presidente da Câmara em acordo com os demais representantes legislativos presentes, uma das primeiras moções de apoio ao espanhol do estado.

Imagem 8: Entrega da Moção de Apoio da Câmara Municipal de Vereadores do município de Santa Maria

Fonte: Arquivo pessoal da autora

O número de interessados em apoiar o movimento[16] e de moções recebidas foi aumentando significativamente. A ALERGS recebeu 54 moções de apoio, o que demonstrou a força do movimento e da demanda para apresentação da ação. Em 14 de agosto, a PEC foi discutida e aprovada pela Comissão de Constituição e Justiça da Assembleia Legislativa. No dia 28, a ALERGS reuniu políticos, reitores, representantes de órgãos educacionais

[16] Demais apoiadores: AUGM- Asociación de Universidade Grupo Montevideo, Colégio Estadual Getúlio Vargas, Colégio Estadual São Borja, Conselho Municipal de Educação de São Borja, Conselho Municipal de Educação de Uruguaiana, Cônsul argentino Don Alejandro José Massuco, Prefeito de Uruguaiana, Projeto de Emenda à Lei orgânica do Município de Jaguarão, Secretário de Educação de Pelotas. (Disponível em: https://eledors.blogspot.com/)

superiores públicos e privados, professores e estudantes de todos os níveis de ensino e representantes da sociedade civil para realizar um debate sobre o tema, dando maior visibilidade ao projeto da PEC.

Imagem 9: Mapa das Moções de apoio do RS

Fonte: https://eledors.blogspot.com/

Finalmente, em 11 de setembro a PEC foi aprovada em primeiro turno e por unanimidade dos deputados estaduais, porém precisaria ter um segundo turno de votação. Após um período conturbado de pré e pós-eleições, em 18 de dezembro, na Assembleia Legislativa, depois de diversas discussões, a votação da PEC 270/2018 teve seu início e finalizou com a aceitação unânime, passando então a oferta do espanhol nas escolas do estado do Rio Grande do Sul, obrigatória e como cláusula constitucional do artigo 209, parágrafo 3º, que diz: “O ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio” (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 60).

Todo esse percurso aqui apresentado, iniciado em 2009 até a aprovação da PEC em 2018, não se constitui no fim da luta do Movimento **#FicaEspanhol**. Tudo o que foi vivido, discutido, estudado e planejado fez com que professores de Língua Espanhola avaliassem seu engajamento e a necessidade de atuarem politicamente, pois nosso maior compromisso é com a formação do indivíduo; é transformar os alunos em cidadãos críticos, pois como "professores de língua somos agentes glotopolíticos fundamentais". Porque proporcionamos "instrumentos, conhecimentos e habilidades para que os nossos estudantes possam *ler o mundo*" (LAGARES in FAGUNDES; LACERDA; SANTOS, 2019, p. 9).

O Movimento **#FicaEspanhol** como defensor do ensino da língua espanhola com o apoio de representantes políticos e da sociedade civil, conseguiu a aprovação de uma PEC à Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, que institucionaliza a obrigatoriedade da oferta do ensino do espanhol no Ensino Médio da rede pública gaúcha, aprovada na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, a PEC 270.

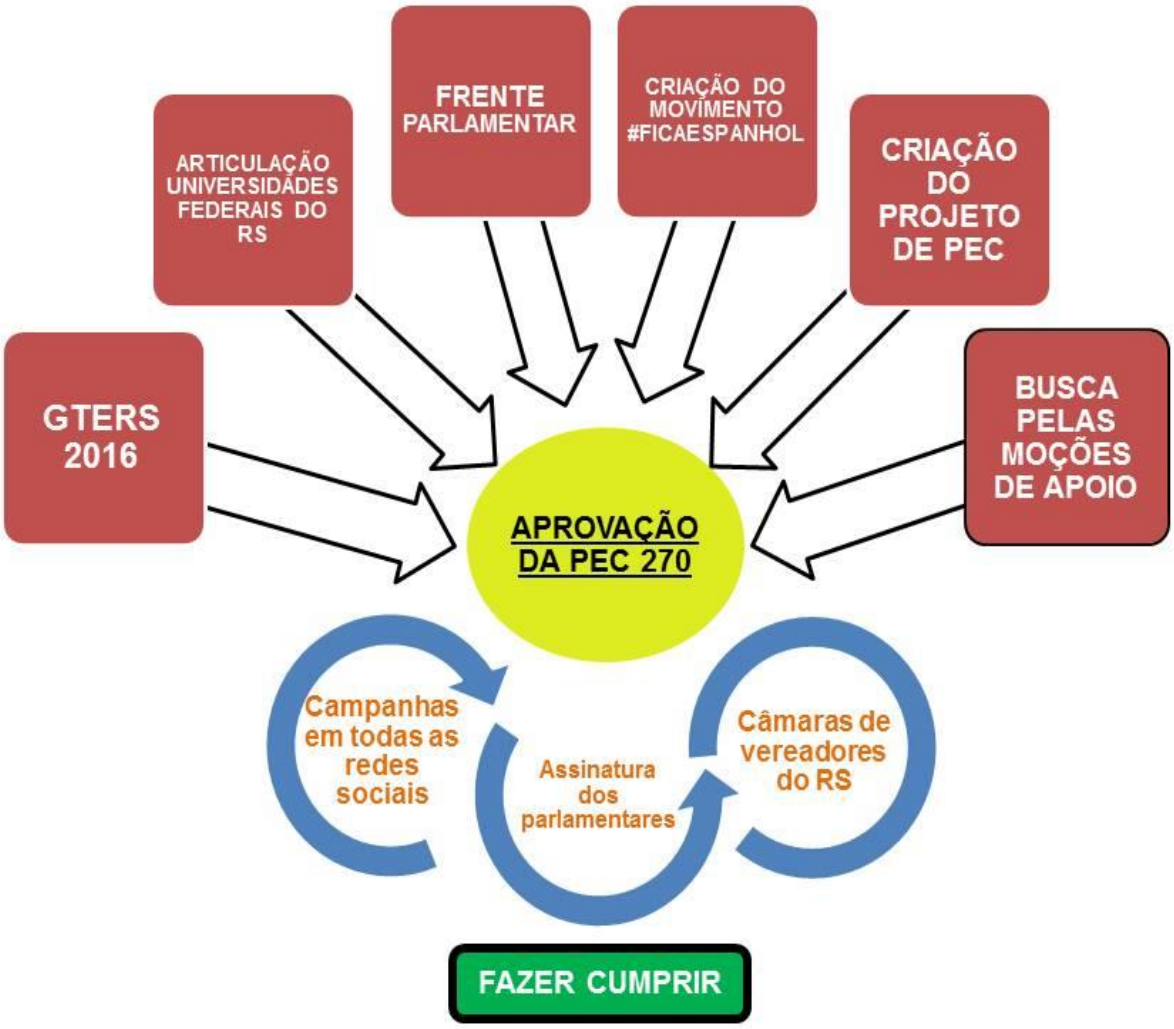
Nesse sentido, compreendemos que da mesma forma que as leis, os decretos, estatutos, resoluções, normativas, propostas e acordos são políticas linguísticas que atuam na construção do percurso das línguas, na promoção ou proibição das mesmas, nos faz entender, assim como afirma (STURZA, 2012) que as políticas linguísticas interferem na relação entre as línguas e os sujeitos falantes.

Com a PEC 270/2018, se faz obrigatório o ensino da língua, e essa emenda da Constituição no Rio Grande do Sul é um documento oficial que nos ajuda a pensar como pode ser construída uma proposta político-linguística para a oferta do espanhol na Educação Fundamental das escolas públicas.

> [...] a aprendizagem linguística de um indivíduo não é somente acréscimo de vocabulário, mas a expansão de sua percepção de mundo e de si mesmo. Por exemplo, quando uma criança aprende a falar ela necessita não somente aprender novas palavras, mas sobretudo despertar sua capacidade linguística de expressão, isto é, interiorização de novos sentidos. Na aprendizagem de uma língua estrangeira também ocorre um processo semelhante; ao aprender uma nova língua o indivíduo apreende não somente o seu sistema linguístico, mas também toda concepção de mundo subjacente àquele sistema (AMARAL, 2001, p. 99).

A luta não tem fim; e o Movimento **#FicaEspanhol** deu o pontapé inicial para outras buscas para o ensino desta língua. A luta segue ativa com mais envolvidos e interessados, pois o desafio agora é garantir o cumprimento do que está disposto na lei da PEC, dentro das escolas gaúchas, e com a nacionalização do movimento como um efeito político-linguístico, a expansão da obrigatoriedade para as escolas de todo o país.

Figura 2: Circuito do caminho da construção e aprovação da PEC 270



Fonte: Elaborado pela autora

Atualmente, observamos que ainda há um grande número de escolas que seguem sem ter em sua grade curricular o ensino da língua espanhola. Além disso, percebemos outras situações que travam o cumprimento da lei estadual, tais como: concursos que não possuem vagas para o espanhol,

matrizes curriculares que não dão espaço para o ensino da língua, vestibulares que não possuem o espanhol como língua estrangeira. Soma-se a isso, a ameaça de retirada da língua espanhola nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com a implementação de uma nova matriz curricular no Ensino Médio em todo o país, que mais uma vez, retira o ensino da língua espanhola das escolas, favorecendo ao descumprindo da PEC 270 no Rio Grande do Sul.

O Movimento segue realizando reuniões e solicitando explicações à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) do Rio Grande do Sul e Ministério Público (MP), para que não percamos o espaço que foi conquistado após muita luta. Da mesma forma, segue resistindo às constantes mudanças no sistema educacional e nas políticas de ensino da língua.

Considerando o crescimento do movimento, no período de escrita do texto desta tese, me afastei de modo a observar e analisar como o **#FicaEspanhol** ganha forma e força enquanto um movimento político-linguístico.

Para melhor compreendermos a movimentação das ações políticas e linguísticas, no próximo capítulo, exploramos as intervenções político-linguísticas na proposição de implementação e regulamentação do estudo de uma língua.

CAPÍTULO 2- A POLÍTICA LINGUÍSTICA COMO UMA ABORDAGEM SOBRE O CAMPO DO SABER

Neste capítulo, destacamos a constituição histórica da política linguística como campo de conhecimento, abordando sobre seu surgimento, suas principais perspectivas de abordagem, os fundamentos e os conceitos da política linguística como área de pesquisa dentro dos estudos linguísticos que norteiam a investigação deste trabalho, assim como são base para a construção de todas as ações que se referem às línguas.

Para tal, recuperamos Oliveira (2007):

> A política linguística é a tentativa de estruturar os estudos linguísticos desde a perspectiva das lutas políticas dos falantes: as lutas tanto dos indígenas como dos imigrantes para a manutenção das suas línguas, a luta dos excluídos da cidadania pela desqualificação dos seus falares, a luta dos falantes para desenvolver novos usos para suas línguas. Ao linguista cabe identificar essas comunidades linguísticas, cada uma delas com suas histórias e estratégias políticas, e se aliar a elas, construir com elas, em parceria, as novas teorias que darão o tom no século XXI. Isso implica entender o funcionamento do poder, ou dos poderes (OLIVEIRA, 2007, p. 91).

Entendemos que a política linguística se caracteriza por refletir sobre o processo de intervenção sobre as línguas. Ademais, possibilita discutir a relação das línguas em uma perspectiva política, tanto no que se refere aos falantes como nos planejamentos das políticas públicas em prol das línguas e seus usos.

Tomamos, assim, o Movimento **#FicaEspanhol** como um acontecimento político-linguístico abordado nesta tese, que se articula ainda com a história das políticas linguísticas do Estado Brasileiro em relação à oferta, à permanência e/ou à exclusão do ensino da língua espanhola nas escolas brasileiras. Nesse sentido, o caráter multidisciplinar da política linguística nos oferece suporte teórico e prático para discutirmos tanto o movimento como, especialmente, os argumentos que buscam demonstrar a importância do ensino do espanhol no Brasil e que sustentam a pauta de justificativas de reivindicação da língua espanhola como disciplina obrigatória nas escolas brasileiras.

2.1 A POLÍTICA LINGUÍSTICA E SUAS DIFERENTES PERSPECTIVAS

Imersos nas línguas e considerando o processo histórico das relações entre as línguas e os falantes bem como seu ensino, percebemos que saber falar uma língua é um ato político. Ou seja, “trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 125 apud LAGARES, 2018, p. 42). Sendo assim, temos a política linguística como um campo de atividade em que a língua não só é tomada pelo seu valor simbólico como também pelo seu valor material. Ela se caracteriza como uma área que investiga, ainda, a promoção e a gestão das línguas.

A Política Linguística enquanto disciplina surgiu na segunda metade do século XX, associada ao plurilinguismo e sua gestão e também às mudanças políticas que levaram a alterações no estatuto de comunidades linguísticas que integram a cidadania (CALVET, 2007).

O estudo e intervenção sobre as línguas já fazia parte das estratégias dos Estados, Impérios e grupos de autoridades que tinham o poder de propor, legislar e intervir nas relações línguas-sociedade, antes mesmo da política linguística se tornar um campo do saber.

Em relação às políticas linguísticas no Brasil, identificamos algumas ações significativas sobre as línguas desde o período colonial, que visavam, sobretudo, a uma homogeneização linguística privilegiando a língua portuguesa e fortalecendo a ideia de um monolinguismo que, por consequência, segundo Oliveira (2007, p. 7), apresentava um objetivo claro de um Brasil monolíngue que “parecia haver pouco lugar para as questões teóricas e empíricas levantadas para as questões de políticas linguísticas”, sendo assim, camuflando o plurilinguismo do Brasil.

Atualmente, a conscientização cada vez maior sobre a grande diversidade linguística do Brasil tem levado a uma maior produção de pesquisas na área da Política Linguística, uma vez que se identificam várias questões a serem debatidas. Além disso, a Política Linguística se caracteriza como um campo multidisciplinar no qual se estabelece relações com estudos da Ciências Sociais, Ciências Políticas, História, Antropologia entre outras áreas vinculadas às Ciências Humanas. Uma abordagem político-linguística vai

muito além da análise sobre as ações de intervenção realizadas por governos ou instituições autorizadas, também são observáveis seus efeitos nas escolas, igrejas, locais de trabalho, tal como Albury (2015) destaca:

> Na verdade, o campo aceitou que a política linguística é muito mais que a política oficial sozinha porque a situação política linguística *real* de uma comunidade é realizada através de uma multiplicidade de atores, contextos, processos, interpretações, negações e contestações das diretivas políticas oficiais. (ALBURY, 2015, l. 126-129 apud SOUSA e ROCA, 2015, p. 7-8)

A política linguística, neste sentido, não é apenas uma ação que requer decisões políticas, mas um processo que envolve a criação, a interpretação e a apropriação de documentos e/ou textos, elaborados e produzidos por diferentes agentes sociais. Também, ainda aborda as crenças, as práticas e a gestão das línguas, dando-nos visões distintas sobre os fatores que interferem nas escolhas linguísticas (SOUSA e ROCA, 2015).

Para Spolsky (2012), a política linguística é constituída por três componentes independentes:

> O primeiro deles são as práticas da língua propriamente ditas dos membros de uma comunidade de fala – que variedade eles usam para cada uma das funções comunicativas que eles reconhecem, que variantes eles usam com vários interlocutores, que regras eles acordam para falar e silenciar, para lidar com tópicos comuns, para expressar ou cancelar identidade. [...]
> O segundo componente, formado em grande medida pelo primeiro e confirmando a sua influência, é composto dos valores atribuídos pelos membros de uma comunidade de fala para cada variedade e variante e suas crenças sobre a importância desses valores. [...]
> O terceiro componente é o que costumava ser chamado de "planejamento" e que eu prefiro chamar de "gestão", esforços por parte de alguns membros de uma comunidade de fala que têm ou acreditam que têm autoridade sobre os outros membros para modificar suas práticas de língua, como para forçar ou incentivá-los para usar uma variedade diferente ou mesmo uma variante diferente [...]. (SPOLSKY, 2012, p. 05 apud SOUSA e ROCA, 2015, p. 20-21)

Diante da mundialização da economia, de movimentos migratórios e dos avanços tecnológicos das comunicações, as situações de contato linguístico e do multilinguismo se multiplicaram, o que prova que é cada vez mais relevante pensar em ações de política linguística, pois assim como Spolky (2012) afirma, as forças externas e de caráter extralinguístico afetam a política linguística.

É nesse escopo que diferentes agentes interferem sobre as línguas e produzem políticas linguísticas. Para Cooper (1997) existem quatro exemplos históricos de intervenção, que demonstram a função da política linguística a serviço ou não de um poder estatal:

> a) a fundação da Academia Francesa em 1624, para formular políticas de controle dos usos de língua francesa;
> b) a promoção do hebraico na Palestina antes da formação do Estado de Israel, já no final do século XIX;
> c) a reivindicação de uma linguagem não sexista empreendida pelo movimento feminista;
> d) e, por último, a massiva campanha de alfabetização multilíngue na Etiópia feita na década de 1970, desenvolvida sobretudo por estudantes universitários, cooptada depois pelo próprio governo militar. (COOPER, 1997 apud, LAGARES, 2018, p. 25)

Frente a estes exemplos, entendemos que o comportamento linguístico é um tipo de comportamento social, por esta razão é que a Política Linguística dialoga com outros campos do saber, estabelecendo conexões teóricas com a sociologia, a economia e a política, mantendo assim uma perspectiva interdisciplinar/multidisciplinar que seja capaz de estudar as comunidades humanas através da língua. De acordo com Calvet (2007, p. 9) as línguas nasceram “para servir aos homens”. Reforçamos ainda que a política linguística é uma prática política associada à intervenção sobre as situações concretas que demandam decisões políticas e a planificação de políticas públicas.

Nesse âmbito, Savedra e Lagares (2012) expõem que a política linguística é

> 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. (SAVEDRA e LAGARES, 2012, p. 15)

As políticas linguísticas podem ser desenvolvidas e propostas pelo Estado, por grupos ou instituições com a proposição de leis, princípios e argumentos que orientam as determinações sobre as línguas e seus usos, e que norteiam uma intervenção sobre o status das línguas na sociedade. Para entender como se produz o efeito das políticas sobre as línguas, é preciso também entender como a comunidade, enquanto grupo de falantes, usa as línguas. Pois, a comunidade linguística definida politicamente compreende a

presença de diversas variedades. Por outro lado, a comunidade de fala é uma rede de inter-relações linguísticas formadas por grupos pequenos como famílias, empresas, cidade, etc (LAGARES, 2018).

A chamada *virada político linguística*, apresentada por Oliveira (2007) ocorre, segundo ele, quando se identifica uma mudança na postura dos linguistas em um movimento no qual passam a trabalhar em conjunto com os falantes das línguas, em especial porque há um apoio mútuo em relação às demandas políticas e culturais para o trabalho com as línguas e sobre elas. Em consonância a esta visão, Schiffman (1996) define a política linguística da seguinte forma:

> [..] essencialmente uma construção social. Pode ser constituída por vários elementos de natureza explícita – jurídica, judicial, administrativa, constitucional e /ou uma linguagem jurídica pode ser existente em algumas jurisdições, mas se um governo tem ou não tal texto explícito, a política como uma construção cultural repousa principalmente sobre outros elementos conceituais – sistemas de crenças, atitudes, mitos – todo um complexo que nós estamos nos referindo como *cultura linguística*, que em suma é a totalidade de ideias, valores, crenças, atitudes, preconceitos, restrições religiosas, e toda a outra "bagagem" cultural que os falantes trazem para suas relações com a linguagem proveniente de sua experiência. (SCHIFFMAN, 1996, p. 276 apud SOUSA e ROCA, 2015, p. 17)

O autor explica também que a política linguística pode ser explícita e implícita. A primeira é formalizada, declarada, de direito, e a segunda, é latente, de fato, revelada nas práticas e sanções sociais. Para Schiffman (1996) os comportamentos, suposições, formas culturais, preconceitos, crenças, atitudes, estereótipos e as formas de pensar a linguagem fundamentadas na cultura linguística formam a política linguística.

Para acrescentar, Hamel (1993) diz que:

> Uma visão integradora do político deveria estabelecer uma relação teoricamente fundamentada entre os processos e atividades explícitos e implícitos, institucionais e não institucionais, para poder captar a tensão que muitas vezes se produz entre uns e outros e que determinam em boa medida os resultados dos programas. (HAMEL, 1993, p. 18 apud LAGARES, 2018, p. 26)

Nesse contexto é que se faz necessário "ampliar o conceito de política e de todas as intervenções que afetam a linguagem, institucionais ou não, conscientes ou inconscientes" (HAMEL, 1993, p. 19 apud LAGARES, 2018, p.

27). Para isso, na seção a seguir apresentamos como se desenvolve uma política linguística.

2.1.1 O planejamento linguístico: organizar, planificar e implementar

Até o momento, podemos afirmar que a política linguística está determinada pelas relações entre língua e sociedade; ela é inseparável da sua aplicação, ou seja, para que seja implementada é necessário que se tenha um planejamento linguístico.

O planejamento e a implementação de uma Política Linguística constituem-se em etapas, em especial quando são políticas públicas que produzem efeitos, por exemplo, no sistema de ensino, na escolha de uma norma, de uma ortografia, da oferta do ensino de alguma língua, como no caso do espanhol no Brasil. Calvet (2002) afirma que:

> Chamaremos *política linguística* um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e *planejamento linguístico* a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato. (CALVET, 2002, p. 145)

Política linguística, então, são decisões de poder e o planejamento linguístico é a passagem para a ação, o aplicar, o fazer. Isso significa que para se executar uma política e um planejamento linguístico é necessário, por exemplo, conhecer as situações sociolinguísticas, descrevê-las e elaborar algum um tipo de intervenção sobre essas situações bem como pensar e propor os meios pelos quais se irá realizar tal intervenção (CALVET, 2007).

Abordar questões sobre política e planificação linguística é tratar de um assunto recente na área da sociolinguística. Na metade do século XX, em meados das décadas de 50 e 60, é que o planejamento linguístico surgiu como problemática de pesquisa.

No ano de 1959, no trabalho de Einar Haugen[17] sobre os problemas linguísticos da Noruega, em que mostrava a intervenção do Estado ao exigir usos de novas regras ortográficas para o aprendizado da língua nacional, ele

[17] O texto de Haugen comprova que “as relações entre língua(s) e vida social são ao mesmo tempo problemas de identidades, de cultura, de economia, de desenvolvimento, problemas dos quais nenhum país escapa.” (CALVET, 2007, p. 19)

identificou o efeito político de tal intervenção, pois o que se buscava era construir uma nova identidade nacional, após séculos da dominação dinamarquesa no país. Em 1969, um grupo de pesquisadores se reuniu para debater sobre o planejamento linguístico com antropólogos, linguistas, sociólogos e economistas que já realizavam pesquisas de campo, originando assim a obra “Can Language be Planed? (A língua pode ser planejada?).

Nos anos seguintes, diversas foram as publicações que se referiam ao tema, em todo o mundo. Neste mesmo período, a noção de política linguística aparece em inglês, espanhol, alemão e francês, postulando a relação da política linguística e planejamento linguístico como uma subordinação, ou seja, o planejamento como aplicação da política linguística (CALVET, 2007).

Para Calvet (2007, p. 26) “uma língua não é, em si mesma, racional ou eficaz; ela responde ou não a necessidades sociais, ela segue ou não a progressão da demanda social”. A questão principal está em saber em que medida a organização linguística de uma sociedade responde às suas necessidades de comunicação, ou seja, a língua é como um instrumento que pode ter seu funcionamento aperfeiçoado, corrigido, reavaliado e alterado através do planejamento linguístico, possibilitando a criação de normas, modelos, instrumentos, documentos, programas para o desenvolvimento de uma língua, para sua promoção e circulação.

Desta maneira, qualquer grupo de pessoas pode elaborar uma política linguística, mas somente o Estado tem o poder e os meios para fazer o planejamento linguístico, colocando em prática suas escolhas. O que explica que as políticas linguísticas enquanto políticas públicas são iniciativas do Estado ou de alguma instituição que tenha autonomia política.

Segundo Guespin e Marcellesi (1986),

> el concepto de planificación lingüística va de la mano del concepto de conflicto lingüístico; toda planificación lingüística, en una sociedad de clases, es necesariamente la política lingüística de una clase social dominante, y todo es producto de un compromiso. (GUESPIN e MARCELLESI, 1986, p. 14 apud DEL VALLE, 2014, p. 89-90)[18]

[18] O conceito de planejamento linguístico anda de mãos dadas ao conceito de conflito linguístico; todo planejamento linguístico, em uma sociedade de classes, é necessariamente a política linguística de uma classe social dominante, e tudo é produto de um compromisso. (Tradução da autora)

Em consonância com esses autores, Cooper (1989) destaca que o planejamento não acontece apenas em nível macro - âmbito regional, nacional ou internacional - ele também acontece em nível micro - na família, escolas, igreja, sindicatos, entre outros meios sociais. Para o autor, o planejamento linguístico se realiza por motivações de natureza política, econômica, científica, etc., esclarecendo que o

> Planejamento linguístico se refere aos esforços deliberados para influenciar o comportamento de outros com respeito à aquisição, estrutura, ou alocação funcional de códigos de linguagem. Essa definição não restringe os planejadores a agências autorizadas, nem restringe o tipo de público-alvo, nem especifica uma forma ideal de planejamento. Além disso, a definição é concebida em termos de comportamento e não nos termos de resolução de problemas. Finalmente, ele emprega o termo *influência* em vez de *mudança* na medida em que o primeiro inclui a manutenção ou preservação do comportamento atual, uma meta plausível do planejamento linguístico, bem como a mudança do comportamento atual. (COOPER, 1989, p. 45 apud SOUSA e ROCA, 2015, p. 14)

Podemos dizer então que o planejamento linguístico é uma maneira de influir no futuro das línguas, provocando mudanças efetivas. E para que isso ocorra, as relações socioeconômicas, as dinâmicas culturais e identitárias, e as representações linguísticas devem ser consideradas nas situações em que se realizam as intervenções na língua (LAGARES, 2018).

É nesse sentido que o

> O planejamento linguístico “pós-moderno” valoriza a diversidade e defende especificamente sua proteção e manutenção, de acordo como o princípio do respeito aos direitos humanos e com uma visão ecológica do panorama linguístico. Nesse momento, questões como a lealdade, a manutenção e mesmo a revitalização de línguas minoritárias entram na agenda da maioria das pesquisas em política linguística. (FISHMANN, 1999 apud LAGARES, 2018, p. 24-25)

O planejamento linguístico é, portanto, o processo de implementação das políticas linguísticas. Termo idealizado por Haugen (1959), o planejamento cria as condições e recursos necessários para as decisões e resoluções de problemas linguísticos guiados pelo Estado. O planejamento surge como uma atividade que visa beneficiar a sociedade, tentando apagar as diferenças e propondo uma homogeneidade na comunicação de uma língua.

Segundo o autor,

> O planejamento é uma atividade humana decorrente da necessidade de se encontrar uma solução para um problema. Ele pode ser completamente informal e ad hoc, mas pode também ser organizado e deliberado. Pode ser executado por indivíduos particulares ou ser oficial (...). Se o planejamento for bem feito, ele compreenderá etapas tais como a pesquisa extensa de dados, a escolha de planos de ações alternativas, a tomada de decisão e sua aplicação. (HAUGEN, 1959. p. 51-52 apud CALVET, 2007, p. 21)

Para Haugen, o planejamento linguístico é como uma avaliação da mudança linguística e deve ser uma tentativa de influenciar as escolhas em matéria de língua. O estudioso analisa os estágios de um planejamento por meio de dois modelos; através dos problemas, dos decisores, das alternativas, da avaliação e da aplicação; e do corpus e status de uma língua.

Os quatro fatores do primeiro modelo de planejamento linguístico de Haugen apresentam:

- Os *problemas* se dão quando se reduz a comunicação, sendo caracterizado como um fracasso relativo quando os interlocutores falam formas diferentes da mesma língua, ou em um fracasso total, quando os interlocutores não falam a mesma língua.
- Os *decisores* são as organizações ou instrumentos que intervém sobre a língua, como igrejas, sociedades literárias ou científicas, dicionários, gramáticas, etc, ou seja, os usuários da língua.
- As *alternativas* estão nos meios oficiais para se desenvolver o planejamento linguístico da nação. A língua não serve só para transmitir informações, mas para dizer coisas sobre os falantes ou grupos, não só para gerar um código uniforme, mas para tratar também da diversidade e a mudança.
- A *avaliação* é a identificação das formas linguísticas para fixar os limites de intervenção, ou seja, são os critérios objetivos que irão definir as escolhas e soluções, que para Haugen só será eficaz se for fácil de aprender e de utilizar.

A aplicação é, por exemplo, ações como a reforma linguística por meio da escola, controlada pelo governo.

O segundo modelo está dividido em *planejamento do corpus*, relacionado às intervenções das formas das línguas, criação de escrita, neologias, padronização; e *planejamento do status*, relacionado às intervenções nas funções da língua, seu status social e suas relações com outras línguas. Ou seja, tratar sobre *corpus* está ligado à adoção de uma nova ortografia, inclusão de novos léxicos, às mudanças no vocabulário; tratar sobre *status* é instituir ações e desenvolver estratégias para promover uma língua oficial, introduzir línguas na escola, tal como se pode visualizar no esquema a seguir construído por CALVET (2007, p. 30-31):

	Forma (planejamento lingüístico)	*Função* (cultura da língua)
Sociedade (planejamento do *status*)	1. *Escolha* (processo de decisão) a) identificação do problema b) escolha de uma norma	3. *Aplicação* (processo educacional) a) correção b) avaliação
Língua (planejamento do *corpus*)	2. *Codificação* (padronização) a) transcrição gráfica b) sintaxe c) léxico	4. Modernização (desenvolvimento funcional) a) modernização da terminologia b) desenvolvimento estilístico

O planejamento de *corpus* é a intervenção na forma da língua, como dicionários, gramáticas, sistema de escrita, etc. E o planejamento de *status* são os esforços, as ações que produzem efeitos diretos nas funções das línguas, a relação entre elas em uma dada comunidade.

Destacamos aqui, o caso da Lei 11.161 de 2005 que regulamentou a oferta obrigatória do ensino de espanhol na escola brasileira até 2017, quando definitivamente foi excluída do modelo de currículo do Ensino Médio. Essa lei ilustra bem como é o planejamento de uma política pública que, na sua intervenção político-linguística, deveria produzir efeitos sobre o *status* do espanhol no Brasil, como uma língua parte do conjunto das línguas que circulam no país.

Segundo Calvet (2007), na política linguística as intervenções na ou nas línguas têm um caráter social e político, o que nos faz pensar que assim como a ciência está relacionada com as ideologias, a política e o planejamento linguístico também estão relacionados com algumas questões ideológicas, sociais, culturais, etc.

Frente a isso, vemos que a política linguística, nessa perspectiva, é uma prática de caráter estatal e legal que pode, oficializar línguas, escolher o alfabeto para a representação gráfica de uma língua, fazer a hierarquia formal das línguas (de trabalho, oficiais, nacionais, etc.), ou seja, a política linguística enquanto política pública determina as grandes escolhas que se referem às relações entre as línguas e determinadas sociedades.

O planejamento linguístico e a implementação, como já comentado, são fases de efetivação de uma política linguística, dizem respeito às decisões que afetam as línguas, podendo, através de estratégias políticas (políticas educacionais), influenciar o comportamento dos sujeitos com relação à aquisição dos códigos linguísticos (COOPER, 1989 apud SEVERO, 2013), ou seja, colocar em prática a política linguística por meio de um ato de autoridade, no caso, de um governo ou de um Estado.

Atualmente os estudos sobre política e planejamento linguístico são campos de estudo e aplicação da Sociolinguística, da Linguística Aplicada e do Ensino de línguas. E no tocante às práticas sociais da língua e intervenção política nestas práticas, consideramos os conceitos dos tipos de gestão de situações linguísticas de Calvet (2007), a intervenção *in vivo* e *in vitro*.

As intervenções *in vivo* procedem das práticas sociais, a partir do modo como as pessoas resolvem os problemas linguísticos e de comunicação, sem necessariamente ter uma relação direta com decisões oficiais e/ou legais. É uma gestão resultante das línguas aproximativas, veiculares, das formas escolhidas pelos falantes para se comunicarem.

Já as intervenções *in vitro*, caracterizam-se por ser uma abordagem a partir das instâncias de poder estatal, da ação político-linguística como ato de autoridade, em que cientistas, universidades, academias de línguas, instituições legisladoras e reguladoras atuam na proposição e execução de leis e projetos que visam à normalização das línguas, ou outras ações que venham a intervir sobre a situação das línguas, tanto no *corpus* como no *status.* Isto é,

os linguistas analisam as situações, e as línguas as descrevem, criam hipóteses sobre seu futuro e propostas para a regulação dos problemas. Após, o Estado estuda as hipóteses, toma decisões que se concretizam em ações que vão regulamentar, legislar, orientar as políticas sobre línguas e se encarregam então em aplicá-las.

A exemplo disto, Sturza (2019) elucida que o Movimento **#FicaEspanhol**, que reivindica o uso da língua espanhola e seu ensino, realiza um debate político-linguístico que se caracteriza como um movimento do *in vivo* para o *in vitro*.

Deste modo, os instrumentos de planejamento linguístico são adaptados para políticas gestadas *in vitro* os fenômenos que se manifestam *in vivo*, ou seja, a política linguística se coloca no confronto entre os objetivos do poder e as soluções encontradas pelo povo, tendo de ser, assim, um objeto democrático, atendendo a todos e a todas as necessidades comunicacionais e linguísticas da sociedade.

Para isso, se faz necessário observar todas as implicações históricas, ideológicas, sociais e culturais para que a língua tenha uma regulamentação, atendendo às demandas e interesses dos falantes, como, por exemplo, reivindicar a cooficialização de uma língua da comunidade, como no caso do "Talian"[19] em alguns municípios do Rio Grande do Sul. Assim, na próxima seção destacamos um novo conceito que se refere às ações políticas das línguas diante das ideologias presentes no mundo.

2.1.2 Glotopolítica: ideologias linguísticas e ação política

A glotopolítica é entendida como uma perspectiva de abordagem política sobre as línguas, considerando as representações linguísticas que legitimam os interesses sociais, as ideologias linguísticas, os discursos e as legislações, entre outras questões que se caracterizam como prática da política linguística. É também, por meio das tensões entre fenômenos e contextos de implementação de políticas linguísticas tanto em níveis nacionais como globais,

[19] Talian é um dialeto variante da língua vêneta, oriundo da Itália.

que a glotopolítica se constitui como um modo de abordagem desses fenômenos e contextos.

O termo glotopolítica se refere às implicações ideológicas relativas às opções teóricas e metodológicas e aos efeitos sociais de propostas que se caracterizam por seu viés político-linguístico. Porém, como perspectiva, tem uma história irregular nos estudos sociolinguísticos (LAGARES, 2018).

Para Herrero Valerio (2015)

> os primeiros usos do termo remontam aos anos de 1950, aos primórdios da sociolinguística, quando Robert Hall Jr., ao fazer uma revisão da linguística estadunidense entre os anos 1925-1950, fala do desenvolvimento de uma perspectiva de pesquisa voltada para a aplicação de resultados da sociolinguística em políticas governamentais sobre as línguas, sobretudo em situações de contato. (HERRERO VALERIO, 2015, p. 81-90 apud LAGARES, 2018, p. 30-31)

O nome do campo de saber implica uma abordagem distinta a do "planejamento linguístico", a qual Bertil Malmberg refere em um livro publicado em 1959, como sendo um dos novos caminhos da linguística, fazendo referência à glotopolítica como uma derivação da linguística aplicada, sendo "o uso de resultados ou instruções linguísticas em contextos políticos" (LAGARES, 2018, p. 31). Para Haugen (1972) a glotopolítica teria a função de responder a que tipo de apoio institucional a língua ganhou no governo, na educação e nas instituições privadas, sobre a regulação da sua forma e na sua difusão.

Nesta direção, o texto que fundou uma leitura na perspectiva da glotopolítica nas relações linguísticas é o artigo-manifesto de Guespin e Marcellesi, publicado em 1986, na revista Language, número 81, intitulado por "Pour la glottopolitique" - (Em defesa da glotopolítica). Para eles, "a glotopolítica é necessária para englobar todos os fatos da linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político" (GUESPIN e MARCELLESI, 1986, p. 5 apud LAGARES, 2018, p. 32).

Oliveira (2007) explica que

> A política linguística é a tentativa de estruturar os estudos linguísticos desde a perspectiva das lutas políticas dos falantes, das comunidades linguísticas em suas lutas históricas: as lutas tanto dos indígenas como dos imigrantes para a manutenção das suas línguas,

> a luta dos excluídos da cidadania pela desqualificação dos seus falares, a luta dos falantes para desenvolver novos usos para suas línguas. (OLIVEIRA, 2007, p. 91)

Entende-se, portanto, aquilo que tem a ver com a dimensão da política de línguas, é glotopolítica, e toda e qualquer ação sobre a linguagem, tem efeitos glotopolíticos. Toda mudança, seja política ou social, pode ser analisada a partir destes efeitos, ou seja, pela forma como elas modificam as relações linguísticas em todos os níveis, do ponto de vista do sistema da língua ou da sua prática comunicativa. É, nesse sentido, que uma perspectiva glotopolítica exige tomar partido de acordo com um ideal democrático nas lutas políticas da linguagem, assumindo as implicações éticas que o estudo tem como prática social (LAGARES, 2018).

Para José del Valle (2007, p. 14) a glotopolítica serve para se referir a "um espaço disciplinar definido por uma concepção fundamentalmente *contextual* da linguagem." Este espaço está centrado nas dimensões políticas na qual:

> Situar a linguagem num âmbito de ação coletiva como é o da política tem inevitavelmente consequências para seu estudo. Por exemplo, o *poder*, a *autoridade* e a *legitimidade* passam a ser, imediatamente, categorias centrais para a análise de seu funcionamento, e a linguagem mesma, como ação política, exige ser definida como *fenômeno ideológico-discursivo*, isto é, como entidade dinâmica em constante relação dialógica com o contexto. (DEL VALLE, 2007, p. 14 apud LAGARES, 2018, p. 38)

Para o autor, ao refletir sobre o político na linguagem, existem duas propriedades centrais para uma análise glotopolítica: a *indicialidade*, que está relacionada com a capacidade de assinalar elementos do contexto da enunciação, indicar identidades sociais e construir relações entre os interlocutores, caracterizando uma prática social; e a *normatividade* onde a enunciação existe em um contexto de normas sociais que orientam a prática linguística e conectam linguagem e metalinguagem.

Guespin e Marcellesi (1986) comentam que a glotopolítica está "incessantemente em ação e visa práticas de linguagem, que são de natureza contínua" (Ibid., p. 14-15 apud LAGARES, 2018, p. 34). Os autores ainda consideram que é necessário observarmos as consequências linguísticas de qualquer ação e mudança social.

> O conceito de glotopolítica dá conta de um eixo vertical, ligando o fato normativo ou antinormativo aparentemente mais insignificante aos fatos mais salientes de política linguística. Cobre também um terreno horizontal muito mais vasto do que aquele coberto pela noção de política linguística, pois a inovação glotopolítica nem sempre é percebida como tal: toda decisão que modifica as relações sociais é, do ponto de vista do linguista, uma decisão glotopolítica. (GUESPIN e MARCELLESI, 1986, p. 15 apud LAGARES, 2018, p. 35)

Diante dos fatos políticos da língua inseridos na sociolinguística, para Guespin e Marcellesi (1986), as práticas glotopolíticas se distinguem em duas: o *liberalismo* e o *dirigismo*. O *liberalismo* é o conjunto de intervenções que beneficiam as camadas interessadas na conservação de uma situação linguística que lhes é favorável, um recurso utilizado por uma classe politicamente conservadora. Já o *dirigismo* é uma atitude glotopolítica "mais espetacular", que se relaciona aos eventos do intervencionismo glotopolítico, em que surge decisões tomadas, relatórios elaborados, instruções dadas, ou seja, "uma política linguística própria de uma formação social em ascensão" LAGARES, 2018, p. 36).

No livro "Temas de glotopolítica" de Elvira Narvaja de Arnoux e Susana Nothstein, a glotopolítica é definida como uma disciplina que estuda as intervenções sobre a linguagem no espaço público, estabelecendo relações com posições sociais mais amplas. Estas intervenções, dizem respeito à

> regulamentação de línguas oficiais num organismo multinacional, criação de um museu da língua, elaboração e circulação tanto de instrumentos linguísticos (gramáticas, retóricas, ortografias, dicionários...) quanto de dispositivos normativos destinados aos meios de comunicação, antologias ou recopilações de textos considerados significativos para a circulação em determinados âmbitos, artigos jornalísticos ou ensaios que tematizam as línguas, pesquisas sociolinguísticas ou programas de ensino de línguas. (ARNOUX e NORTHSTEIN, 2013, p. 9-10 apud LAGARES, 2018, p. 38)

Compreendemos assim que é necessário abarcar todos os fatos da linguagem em que a ação da sociedade se converta em política. É diante disso que a linguística se torna uma instância da glotopolítica, pois é ela que divulga uma ideologia científica da normatividade da língua para a sociedade.

Nesse sentido, como modelo da ação glotopolítica, Guespin e Marcellesi (2018),

> defendem a *autogestão linguística*, regida pelo diálogo permanente entre diversos coletivos sociais, entre o que eles chamam de *expert científico* (identificado com o linguista) e *expert bruto* (o ativista), com o objetivo de procurar práticas mais democráticas e melhores condições para a intervenção. (GUESPIN e MACELLESI, 1986, apud LAGARES, 2018, p. 37)

Assim, a glotopolítica é regida pela utilidade social, onde os "processos sociais mais amplos mudam padrões coletivos de comportamento linguístico" (LUCCHESI, 2016, p. 20-21). Reafirmando, portanto, que a glotopolítica então engloba todos os fatos da linguagem onde a ação da sociedade toma a forma do político.

Por outro lado, voltamos a Guespin e Marcellesi (1986) que esclarecem que o termo glotopolítica pode ser utilizado com dois fins - como evocação das práticas e para a designação da análise; constituindo-se em uma prática social inerente a todos os sujeitos, pois as pessoas fazem glotopolítica até mesmo sem saber, seja um cidadão ou um governador ou até mesmo uma disciplina de estudos linguísticos. Para os autores,

> El concepto de glotopolítica…abarca a la vez las políticas planificadas y los efectos – conscientes o inconscientes, activos o pasivos – de esas políticas. Así, el hecho glotopolítico incluye desde actos minúsculos y familiares…hasta otros de mayor consideración.[20] (GUESPIN e MARCELLEI, 1986, p. 15 apud DEL VALLE, 2014, p. 92)

A glotopolítica neutraliza a diferença entre língua e fala, instalando um projeto teórico da linguagem relacionada com o contexto social. Ou seja, a linguagem não existe antes da manifestação do pensamento como prática social. Os objetos de análise da glotopolítica se identificam por meio da interação verbal que se referem à linguagem como ação social.

Sendo assim, para aprofundar uma análise glotopolítica entendemos que a linguagem é um objeto de ação da política, onde se estuda os aspectos sociolinguísticos das comunidades de fala para saber os tipos de intervenções linguísticas que contribuem para construir uma consciência social. Deste modo,

[20] O conceito de glotopolítica...abarca a políticas planejadas e os efeitos – conscientes ou inconscientes, ativos ou passivos – dessas políticas. Assim, o fato glotopolítico inclui desde atos minúsculos e familiares...até outros de maior consideração. (Tradução da autora)

> la política se concibe como el conjunto de espacios institucionales asociados al gobierno de un territorio – la mayoría vinculada al aparato del Estado – donde se negocia y se ejerce el poder y desde donde se establecen las normas que rigen la vida de la comunidad.[21] (DEL VALLE, 2014, p. 91)

A glotopolítica deve esclarecer como o fenômeno linguístico desenvolve a personalidade social, considerando que toda sociedade e toda prática de língua é social. Desta maneira, a glotopolítica deve se preocupar com o status das línguas e com as práticas da linguagem para dar conta de todos os processos linguísticos das comunidades de fala, o que podemos identificar na seção que segue.

2.2 POLÍTICA LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

Diante do exposto até aqui, compreendemos que Política Linguística é uma prática política; é tudo o que o Estado assume sobre a língua, em uma perspectiva interdisciplinar; que deve normalizar, fazer circular a língua e torná-la normal, mas que exige um planejamento linguístico que promova a institucionalização de acordos e ações valorizando a língua.

Sturza (2012) explica que

> a política lingüística originada e filiada à sociolingüística tem estreita relação com os efeitos das ações de planejamento lingüístico, por processos de intervenção na situação das línguas. Descreve e analisa esses processos enquanto fatos sociais e políticos que têm ou tiveram efeitos sobre o status das línguas. [...] a política é concebida como ação; ação, negociação, planificação/planejamento e gestão das línguas que, por sua vez, produzem suas intervenções, geram conflitos, instauram os confrontos, sobretudo pelo atendimento às reivindicações de grupos ou comunidades lingüísticas. (STURZA, 2012, p. 93)

Neste sentido, o saber linguístico vai se constituindo como ciência, ao mesmo tempo em que a questão da língua é afetada pela relação do sujeito com o Estado e, esta relação tem sua forma mais visível na formulação específica das políticas linguísticas. Dessa forma, “a unidade do Estado se materializa em várias instâncias institucionais. Entre essas, a construção da

[21] A política é concebida com um conjunto de espaços institucionais associados ao governo de um território – a maioria vinculada à disposição do Estado – onde se negocia e se exerce o poder e desde onde se estabelecem as normas que regem a vida da comunidade. (Tradução da autora)

unidade da língua, de um saber sobre ela e os meios de seu ensino" (ORLANDI, 2002, p. 157).

Já para Silva (2013)

> Os mecanismos de política linguística, em última instância, determinam a forma como a população percebe uma língua específica (suas representações) e, consequentemente, influenciam suas atitudes relativamente a essa língua. Assim, os mecanismos fomentam as práticas sociais da comunidade e, de fato, a real política linguística em vigor na sociedade (SILVA, 2013, p. 19).

É nesta direção que, ao propomos discutir e analisar o efeito das políticas linguísticas de Estado sobre a oferta do ensino da língua espanhola nas escolas brasileiras, o que nos leva a questionar não só sobre como tornar essa oferta efetiva no currículo escolar como também em qual período ou fase do ensino ela produziria um envolvimento maior dos alunos, de modo que se naturalize a sua presença e se dê um lugar de importância para ela enquanto disciplina do currículo da educação básica. A presença da língua na escola lhe dá um lugar de importância política. Vale lembrar que "não há possibilidade de se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na vida social e histórica" (ORLANDI, 2007, p. 8).

O conhecimento sobre língua é uma necessidade na formação de professores, iniciando pelos alfabetizadores, que consiste tanto um conhecimento formal e teórico quanto um conhecimento prático e contextual. Em uma perspectiva político-linguística, a formação de professores alfabetizadores incluiria reflexões sobre elaboração de programas e projetos bem como a sua implementação, que por sua vez estruturam uma política linguística, que venha auxiliar no planejamento do ensino e aprendizagem de língua.

De acordo com Orlandi (2007),

> Quando falamos de Política Lingüística enquanto Política de Línguas, damos à língua um sentido político necessário. Ou seja, não há possibilidade de se ter a língua que não esteja afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica. Assim, quando pensamos em política de línguas já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para os sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de

> existência, de experiência, no espaço político de seus sentidos. (ORLANDI, 2007, p. 8)

Diante disso, a proposição de documentos, leis e normativas relativas ao ensino da língua espanhola como uma língua obrigatória, constitui-se em uma política linguística que busca ampliar e expandir as possibilidades de aprendizagem de línguas estrangeiras, tornando, inclusive, a escola em um espaço mais plurilíngue, contribuindo na formação cidadã dos alunos das redes públicas de ensino, da nossa sociedade brasileira.

Existem hoje, algumas políticas que são exemplos. A Lei 11.161/2005, aprovada pelo Congresso Nacional do Brasil que tornou obrigatória a oferta da língua espanhola no Ensino Médio nos estabelecimentos de ensino público e privado, serviu de inspiração para a Lei 24.648/2009 que tornou obrigatória a oferta da língua portuguesa no ensino secundário na Argentina. As organizações das políticas linguísticas mudaram muito comparadas com as décadas passadas, mas ainda é falha em algumas questões, como por exemplo, a insegurança dos professores atuantes e em formação de língua espanhola em relação a garantia de espaços para o espanhol na matriz curricular das escolas para que possam atuar na sua área, sendo que a classe de professores da área está sempre em busca de valorização do ensino da língua no que tange aos seus aspectos legais e sua regulamentação.

O ensino das duas línguas oficiais do MERCOSUL apresenta uma compreensão mútua da cultura de cada país. É necessário que as ações em desenvolvimento no âmbito do Setor Educacional do Mercosul (SEM) sejam reforçadas como espaço importante de proposição de políticas em prol das línguas da região, considerando que essas ações também são potenciais agentes de uma política intercultural.

Segundo Sturza (2009),

> As relações entre fronteira, histórias locais e políticas lingüísticas é um modo de interpretar estes espaços de interfaces de línguas, de projetos político- linguísticos e de educação que necessariamente passam pela vida local, estruturam-se nas histórias, expectativas, demandas do lugar. E em um mundo globalizado se encontram, via as tecnologias de integração, de interação, “linkados”, compartilhando redes, engajando-se em projetos globais. No entanto, tais projetos globais, devem ser pensados não como formas alienantes do local, do regional. O mundo globalizado e as políticas lingüísticas que se desenvolvem se pautam justamente pela diversidade, o eu inclui um

> considerar o local, o regional e o global, sem perder de vista nenhum outro. (STURZA, 2009, p. 22)

Nesse âmbito, cabe destacar e concordar com Savreda e Lagares (2012) que a política linguística é definida como sendo a determinação de grandes escolhas relativas às relações entre as línguas e determinadas sociedades.

E se tratando das relações que o MERCOSUL proporciona entre o Brasil e os países vizinhos, no que tange às línguas, vale destacar que

> fica aqui declarada a relevância da formulação e implementação de políticas linguísticas para o Mercosul, que contemplem a diversidade linguística e cultural existente neste bloco regional. Neste sentido, a formulação de uma política linguística nacional implica, certamente, em discussões com os demais países do Mercado Comum do Sul. (SAVREDA e LAGARES, 2012. p. 22-23)

Diante destas considerações que se fazem necessárias discussões sobre as políticas de línguas imbricadas na organização de propostas linguísticas para a ampliação do ensino do espanhol no país. Para isso, precisamos compreender melhor as ideologias linguísticas e a forma que estas afetam a construção de uma perspectiva política sobre uma língua e sua prática.

2.2.1 As ideologias linguísticas e seus efeitos sobre a língua

Quando falamos algo sobre língua, temos instituído em nós um pensamento que se constituiu a partir da prática de diversos conhecimentos e ideias que são construídas em diferentes condições sócio-históricas, com isso representamos em nossas ações as nossas ideologias.

Para Análise de Discurso (AD), essas relações das línguas no entremeio entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva, mostram que para produzir sentidos o discurso de um sujeito se dá pela ideologia, que acontece na constituição da relação do mundo com a linguagem, pois ela é um mecanismo de produção de algo específico, evidenciando e sustentando um já dito (ORLANDI, 1996). O discurso é objeto para compreender como a língua produz sentidos por/para os sujeitos o que, portanto, não pode haver sentido sem

interpretação e sem ideologia (ORLANDI, 1996). Ideologia essa, pensada a partir do espaço político-social em que o sujeito vive.

A ideologia sobre uma língua possui todo um construto, no caso do espanhol - uma língua bonita de se falar, uma língua importante porque é falada na fronteira, uma língua utilizada nas relações comerciais; todas são ideias sobre a língua, são ideologias sobre o espanhol. Estas ideias que são construídas sobre a língua espanhola ocorrem em função do seu contexto sociopolítico. São ideias reproduzidas que representam o interesse social, político e econômico de diferentes esferas que ideologicamente possuem determinadas condições contextuais sobre as quais constrói o dizer sobre a língua, reproduz ou institui um discurso sobre a língua.

Desse modo, "a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos" (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 167), ou seja, não existe um discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia, pois o sujeito sempre se inscreve em uma ideologia, colocando suas posições, suas ideias e seus pensamentos no discurso. Com isso, a interpretação dos dizeres de um sujeito é o lugar da ideologia materializada pela história, pois ela é parte da história e da sociedade, por isso é também política. Interpretar, então, é dizer o dito, deslocando sentidos que vão "através da materialidade discursiva, desconstruindo os efeitos do já dito, em direção a uma outra significação, ainda inédita" (ORLANDI, 1996, p. 20).

Frente disso se faz necessário pensarmos a linguagem em uma relação direta com o contexto social e geopolítico. A prática da linguagem é uma negociação das relações de poder, e é nesse contexto que encontramos as ideologias linguísticas, elas se referem aos interesses de grupos específicos, acontecem de forma natural.

José Dell Valle (2016) explica que as

> *Ideologías lingüísticas* es una categoría teórica construida sobre una definición del lenguaje como práctica social en la que están unidas de manera inseparable la dimensión formal del mismo —lo que podríamos llamar su pura materialidad lingüística o gramática[22]. (DEL VALLE, 2016, p. 622)

[22] Ideologias linguísticas é uma categoria teórica construída sobre uma definição de linguagem como prática social em que estão unidas de maneira inseparável à dimensão formal do mesmo – o que poderíamos chamar de sua pura materialidade linguística ou gramática. (Tradução da autora)

As ideologias se constituem sobre os modelos de uma sociedade, sobre seu perfil econômico, social, político, cultural, entre outros, sob todas as condições em que a linguagem transpõe as concepções que as pessoas têm de interpretar e se posicionar no mundo em que vivem. Assim, as ideologias linguísticas são a forma que a língua, a fala e os discursos dos sujeitos são praticados na sociedade.

Isso significa que todo e qualquer sujeito identifica seu espaço antes de produzir a linguagem, caracterizados pelo contexto, pelos efeitos naturalizados e pela institucionalidade, conforme destaca Del Valle (2016). É nesse sentido que neste trabalho lançamos um olhar sobre as moções de apoio ao Movimento **#FicaEspanhol**, pois os argumentos que ali estão descritos ilustram uma dimensão ideológica da linguagem.

Assim sendo, tomamos as ideologias linguísticas como sistemas de ideias que articulam as noções de linguagem, de língua, de fala, de comunicação com as formações discursivas políticas, sociais e culturais, que Del Valle (2007) destaca. No espaço em que as ideias se constituem é que a linguagem se naturaliza.

E é nesse espaço no qual a língua se significa pela fala, pelo dizer que discutimos como a questão da oferta do ensino de espanhol se constitui em um acontecimento político, como veremos, mais detalhadamente, na seção seguinte.

2.3 O ENSINO DE ESPANHOL COMO ACONTECIMENTO POLÍTICO NO BRASIL

Seguindo os preceitos de Guimarães (2017), compreendemos o acontecimento[23] como uma materialidade histórica do real que ocorre na perspectiva do tempo, ou seja, que temporaliza o acontecimento, ele algo que faz parte do memorável, que caracteriza e demarca o sentido do dizer, da enunciação na língua. E é nesse espaço de temporalização que o acontecimento de linguagem se constitui num espaço político linguístico.

[23] A noção de acontecimento está detalhada no capítulo 3, seção 3.1 desta tese.

Quando abordamos sobre as políticas linguísticas, apresentamos perspectivas de abordagem teóricas que tratam das línguas e sua relação com a sociedade. Ao discutirmos sobre políticas de línguas, precisamos pensar no sentido político que a língua tem e nas relações que estas possuem com os sujeitos na sua vida social e histórica que já se encontram afetados pelo político (ORLANDI, 2007).

Considerando essas relações políticas e linguísticas, o status da língua espanhola no sistema escolar brasileiro, pois, ao longo dos anos, ela sofreu diferentes efeitos políticos que repercutiram na sua condição como língua estrangeira no Brasil, sobretudo, em relação ao seu lugar na escola. A história de sua implementação como disciplina no currículo da educação básica, mostra como fatores geopolíticos, educacionais e corporativos afetaram sua implementação efetiva, consequência de um processo político-linguístico para transformarem os espaços sociais e modificarem os modos de circulação da cultura da língua (LAGARES e BAGNO, 2011).

A política linguística levada a cabo pelo governo espanhol se expandiu a partir do contexto de desenvolvimento econômico da Espanha e da integração das classes médias hispano-americanas à comunicação global. Na década de 90 do século XX, empresas espanholas como Tefefónica, Repsol e Banco Santander começaram a investir no Brasil, enquanto o país também se integrava à União Europeia. O projeto político-linguístico da Espanha também fazia parte da sua política econômica. Esse momento do auge da economia espanhola e sua relação com a língua é analisado por Otero (2005), no que ele identifica como “Los argumentos económicos de la lengua española[24]”. Visto que,

> Como otras lenguas internacionales, el español tiene también una dimensión económica. Es el idioma de un vasto mercado de renta media para las industrias culturales y de la comunicación. España es, por sí sola, el quinto productor mundial de libros (por número de títulos) y el octavo consumidor de cine en sala. Según un estudio de la consultora Price Waterhouse Coopers, el mercado de ocio y entretenimiento crecerá en América Latina a un ritmo anual medio del 6,5% en el período 2004-2008. Sólo en Estados Unidos, hay 40 diarios y 300 semanarios en español, además de tres canales

[24] Os argumentos econômicos da língua espanhola. (Tradução da autora)

> nacionales de TV y centenares de emisoras de radio que usan el español como idioma principal[25]. (OTERO, 2005, p. 2)

A Espanha, através das suas agências governamentais e instituições culturais, fomentou e patrocinou cenários de trabalho de administração da língua e da cultura espanhola, como o Instituto Cervantes (IC), a Real Academia Española (RAE) e a Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) (LAGARES e BAGNO, 2011).

No Brasil, a partir da criação do MERCOSUL, abriu-se um campo de crescimento e demanda para a oferta do ensino da língua espanhola. Embora a relação que o Brasil tem com países vizinhos hispano falantes, a nova realidade da integração regional contribuiu no crescimento e desenvolvimento não só em relação à economia como também à educação e à cultura.

De acordo com Pederzolli (2016):

> As línguas significam socialmente e politicamente. E mais: em cada momento e situação, o estudo e, principalmente, o ensino de cada língua era (e é) impulsionado, pelo menos, pelas condições sociais e históricas, religiosas, culturais, ideológicas, geopolíticas e econômicas. (PEDERZOLLI, 2016, p. 24)

Dessa forma, considera-se que o ambiente escolar deveria ser o espaço no qual abrisse um leque de oportunidades para o aprendizado do espanhol, aprendendo a língua dos vizinhos, levando os sujeitos aprendizes a terem oportunidades na sua formação como cidadãos. Segundo Sobrosa (2012),

> o estado deve proporcionar as condições ao cumprimento da lei e as escolas, por sua vez, devem colaborar criando uma política voltada, de fato, ao ensino do espanhol e não meramente ao cumprimento da lei. (SOBROSA, 2012, p. 17)

Destacamos, nesse sentido, que estudar a língua oficial dos países vizinhos é de extrema importância, pois conforme explicitado nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio- OCEM (2006), estudar uma LE serve para

[25] Como outras línguas internacionais, o espanhol tem também uma dimensão econômica. É o idioma de um vasto mercado de renda média para as indústrias culturais e de comunicação. Espanha é, por si só, o quinto produtor mundial de livros (por número de títulos) e o oitavo consumidor de cinema. Segundo um estudo da consultora Price Waterhouse Coopers, o mercado de lazer e entretenimento irá crescer na América Latina em um ritmo anual de 6,5 no período de 2004-2008. Somente nos Estados Unidos, existe 40 diários e 300 semanários em espanhol, além de três canais nacionais de TV e centenas de emissoras de rádio que usam o espanhol como idioma principal. (Tradução da autora)

abrir a consciência e despertar os alunos para a diversidade, ajudando na sua auto percepção como ser humano e como cidadão que faz parte de uma sociedade que deve entender e aceitar o outro.

Sabemos que a escola deve ser analisada enquanto agente cultural, a qual deve ter relação com a comunidade e a sociedade (MAGALHÃES, 2002). Sendo assim, na educação básica, é de suma importância o ensino da LE, pois esta se constitui como um instrumento de inclusão social no mundo globalizado em que vivemos.

As línguas estrangeiras são fundamentais na comunicação entre os homens, pois segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),

> pelo seu caráter simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de se conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e ao mesmo tempo mais sólida. (BRASIL, 2001, p. 25)

O ensino e aprendizagem de uma LE são essenciais para a construção de uma política de língua voltada para uma postura plurilinguística e pluricultural (SCHMITZ, 2008). Isso significa que o ensino da língua espanhola na escola, assim como de outras línguas estrangeiras, proporciona ao sujeito um conhecimento amplo e plural do desconhecido. Entendemos assim que estudar uma língua estrangeira não é apenas conhecê-la, é saber ler e escrever em uma língua diferente da língua materna, além de descobrir novas culturas, ter apreço pelo que lhe é incomum, pelo desconhecido e interessar-se por novos conhecimentos e formas de comunicação.

Dos Parâmetros Curriculares Nacionais, damos destaque ao que se afirma sobre a finalidade do ensino-aprendizagem de uma LE, quando diz que “o domínio de uma Língua Estrangeira se constitui em mais uma possibilidade de ampliação do universo cultural do aluno, oportunizando o acesso e a apropriação de conhecimentos de outras culturas” (BRASIL, 2001, s/p). Assim, uma LE como forma de comunicação no mundo atual e, principalmente, partindo da escola, faz-se presente em todas as nossas vivências, sejam elas profissionais, acadêmicas ou pessoais. Isso tudo contribui fundamentalmente no desenvolvimento individual e coletivo do sujeito.

Mas a realidade da educação brasileira não é essa; como já mencionado nesta tese, a língua espanhola foi excluída da BNCC, mostrando um conflito político sobre o que se compreende sobre lugar do espanhol como LE na escola e os objetivos apresentados nos documentos oficiais que balizam a educação básica no Brasil. Há uma discordância, deste modo, com o que está disposto nos PCNs, que é oportunizar aos alunos uma ampliação de seus conhecimentos. Para exemplificar, vejamos, na área das competências da Língua Inglesa, está disposto o seguinte:

> Identificar o lugar de si e o do outro em um **mundo plurilíngue e multicultural**[26], refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 246)

Ao observarmos o termo destacado podemos contrapor dizendo que se na educação brasileira é considerada a pluralidade linguística e cultural em que estamos imersos, mundialmente, questionamos os caminhos que chegam até a exclusão da língua espanhola, já que ela está presente e tem relações muito aproximadas com a história cultural, econômica e política do Brasil.

O que buscamos aqui é sustentar a importância do ensino do espanhol no sistema escolar brasileiro levando em conta que pode ser um diferencial na vida social e no desenvolvimento integral do sujeito, formando um cidadão crítico e bem mais preparado para a vida em sociedade.

No próximo capítulo apresentaremos como esse espaço social e político está significado no que se diz sobre o ensino da língua espanhola nas escolas brasileiras, a partir do acontecimento político que é o **#FicaEspanhol**.

[26] Destaque da autora.

CAPÍTULO 3- OS ESPAÇOS DE ENUNCIAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO

Para nortear a segunda parte desta tese, este capítulo trata sobre o espaço de enunciação como um espaço político[27], onde os dizeres sobre a língua, neste caso, sobre o espanhol, significam o lugar de importância que a língua espanhola tem para o contexto do ensino brasileiro. Além disso, trazemos algumas reflexões sobre a construção de argumentos que sustentam a significação que se constitui nos dizeres que destacam argumentos em relação à importância de se ensinar espanhol nas escolas do Brasil. Consideramos aqui os dizeres produzidos por diferentes sujeitos da sociedade civil: artistas, escritores, professores, estudantes da área de Letras, representantes políticos, entre outros.

Para compreendermos a relação entre espaço de enunciação no Brasil e o funcionamento das línguas, nos baseamos nos estudos de Eduardo Guimarães. Ele nos oferece uma nova perspectiva de abordagem semântico-enunciativa, considerando a relação da língua com a história.

Segundo Guimarães (2017),

> Colocar-se na posição do semanticista é inscrever-se num domínio de saber que inclui no seu objeto a consideração de que a linguagem fala de algo. Por outro lado, não há como pensar uma semântica linguística sem levar em conta que o que se diz é incontornavelmente construído na linguagem. É no espaço conformado por estas duas necessidades que procurei configurar o que é para mim uma semântica do acontecimento. Ou seja, uma semântica que considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer. (GUIMARÃES, 2017, p. 9)

Desse modo, tomamos “a enunciação como um acontecimento que se dá na relação do sujeito com a língua” (GUIMARÃES, 2017, p. 10). Pois a enunciação acontece no funcionamento da língua, ou seja, um sujeito que enuncia é um sujeito na linguagem que profere um dizer a outrem e que ao fazê-lo realiza uma ação política ao enunciar. O espaço de enunciação é também um espaço de disputa das línguas, assim como quando consideramos

[27] Esse político é compreendido por Guimarães (2002, p. 6) como um “conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento”.

que na América Latina temos duas grandes línguas nacionais em circulação - o espanhol e português - em relação com outras línguas.

3.1 O FUNCIONAMENTO LINGUÍSTICO E POLÍTICO DA ENUNCIAÇÃO

A perspectiva teórica da Semântica Histórica da Enunciação, na qual nos filiamos para, sobretudo, proceder à análise do *corpus* selecionado para esta pesquisa, tem-se como enfoque a relação da língua com o acontecimento enunciativo, ou seja, a enunciação possui uma determinação histórico-social na qual a semantização da língua se dá por seu funcionamento. Isso significa que a língua funciona porque alguém a coloca para funcionar, quer dizer, um locutor se apropria das formas da linguagem e ao enunciar coloca na sua enunciação uma perspectiva assumida por um enunciador.

Segundo Guimarães (2017), a enunciação se dá no funcionamento da linguagem, na relação do sujeito com a língua; ela diz respeito a um acontecimento do dizer, algo que ocorre quando se diz alguma coisa, e este acontecimento precisa de um espaço de enunciação específico. Para que a enunciação seja de fato um acontecimento, o texto enunciado deve produzir sentido(s)[28], que ocorre pela enunciação, pelo acontecimento e pelo funcionamento da língua, em que essa significação produzida é que agencia os falantes a dizer em determinados espaços.

Sendo assim, a Semântica do Acontecimento se refere “às expressões linguísticas que significam no enunciado pela relação que têm com o acontecimento em que funcionam” (GUIMARÃES, 2017, p. 7). Isso denota que este estudo está localizado na enunciação, no acontecimento do dizer como um acontecimento de linguagem.

Guimarães (2017) declara que a enunciação é um acontecimento linguístico que produz um enunciado e, “saber o que significa uma forma é dizer como seu funcionamento é parte da constituição do sentido do enunciado" (Ibid., p. 9). Nesta direção, compreendemos o que o autor conceitua como Semântica do Acontecimento, que é tomada como lugar de

[28] Os sentidos são efeitos da enunciação vistos historicamente, não em um sentido temporal, cronológico, mas no sentido de que a enunciação seja determinada pelas condições sociais de sua existência (GUIMARÃES, 2017).

observação do sentido. O acontecimento de linguagem se dá porque, somente ao funcionar, a linguagem produz sentido(s).

Em sua obra, o autor (Id.) ainda diferencia sua ideia dos preceitos sobre enunciação de Benveniste e Ducrot. Para ele, a enunciação é o funcionamento da língua sem remeter isso a um locutor, que seria responsável pela origem do dizer, a uma centralidade do sujeito. Para Ducrot (1984), a enunciação é o evento do aparecimento de um enunciado. Embora em relação ao que se concebe como enunciação, Guimarães e Ducrot não se afastam do que Benveniste (2006) definiu: a enunciação é a língua posta em funcionamento pelo locutor. Ou seja, a língua é colocada em funcionamento por meio de um ato individual, e é através da enunciação que se produz um enunciado.

Guimarães (2017) discorre que para ele a língua e o sujeito são dois elementos decisivos para conceituar o acontecimento da linguagem, que é a enunciação. Além disso, destaca que existe um terceiro elemento, a temporalidade, e um quarto, que é o real ao que o dizer se expõe ao falar dele mesmo. O que o autor tenta explicar é que não se trata do contexto e sim de uma materialidade histórica do real; isto é, o enunciador não enuncia enquanto um ser físico, e sim, com um ser afetado pelo simbólico dentro de um mundo vivido através do simbólico.

O linguista explica, ainda, que o acontecimento não é um fato específico no tempo, mas que ele temporaliza, que instala sua temporalidade ao enunciar, e cada vez que enuncia instaura-se um tempo e um espaço de enunciar. Para ele, o sujeito toma seu espaço, pois o “acontecimento é sempre uma nova temporalização, um novo espaço de conviviabilidade de tempos, sem a qual não há sentido, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação” (GUIMARÃES, 2017, p. 17).

A enunciação como um acontecimento ocorre em uma temporalidade, pois cada enunciação é particular; e por mais que um mesmo enunciado seja repetido em diferentes momentos, cada acontecimento, ao temporalizar, abrirá espaço para novas interpretações. Para corroborar, Auroux (1992), expõe que

> Todo conhecimento é uma realidade histórica, sendo que seu modo de existência real não é a atemporalidade ideal da ordem lógica do desfraudamento do verdadeiro, mas a temporalidade ramificada da constituição cotidiana do saber. (AUROUX, 1992, p. 11)

A ordem em que algo é considerado é o que dá o sentido de um acontecimento, justamente pelo acontecimento se constituir em sua temporalidade. O que Guimarães (2018) infere é que, quando enunciamos algo não fica o registro apenas daquilo que enunciamos em um momento específico, pois carregamos uma temporalidade de sentidos de um passado, do presente e de um futuro. Isso significa que toda e qualquer enunciação ocorrida de maneira formal ou informal, seja no cotidiano, em uma fala pública, em um grupo de amigos, constitui um acontecimento que produz sentidos e que se remete a uma temporalidade.

Em consonância, para Benveniste (2006), a temporalidade é um quadro inato do pensamento, produzida na e pela enunciação, que instaura a categoria do presente como categoria do tempo, ou seja, o presente é a origem do tempo. Para o linguista o presente é a presença no mundo que somente o ato de enunciar torna possível, pois "o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o "agora" e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso[29] no mundo" (Ibid., p. 85).

Para Guimarães (2018), a configuração do locutor no acontecimento da linguagem é que dá a origem do dizer e da temporalidade. Já Benveniste (2006) aponta que o locutor mobiliza a língua por caracteres específicos da enunciação proferida, utilizando a língua como um instrumento, marcando esta relação. O linguista ainda explica que a enunciação supõe uma conversão da língua em discurso em que

> O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno. (BENVENISTE, 2006, p. 83-84)

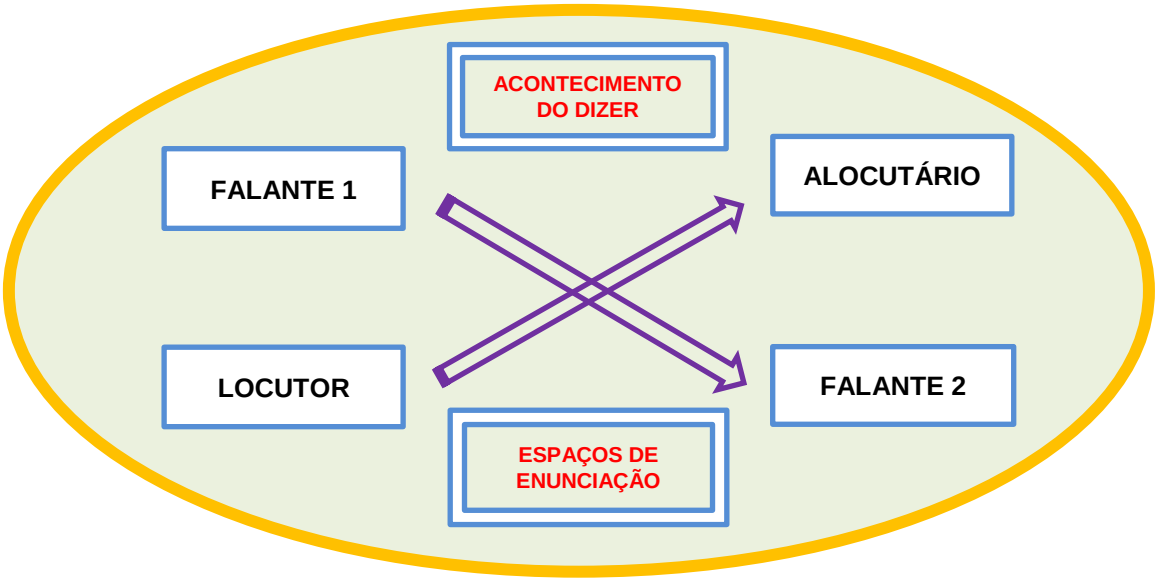
Na percepção do autor, a enunciação pode ser considerada como um processo de apropriação, no ato individual, pois o que se tem aí é que o "locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor" (BENVENISTE, 2006, p. 84). Nesse momento, o locutor assume a língua e insere um "outro", ou seja, a língua é empregada na enunciação para

[29] Discurso é o efeito de sentidos entre locutores (ORLANDI, 2005).

expressar uma relação com o mundo, em que o termo “eu” se refere ao indivíduo que profere a enunciação (locutor), e o termo “tu” ao indivíduo que está ali presente (alocutário) (BENVENISTE, 2006).

Abaixo, ilustramos como se organiza este espaço enunciativo para Guimarães (2017).

Figura 3- Configuração do espaço em que a linguagem produz sentido



Fonte: Elaborado pela autora

A palavra proferida em meio aos diálogos se organiza em “cenas enunciativas” que, para Guimarães (2017), se caracterizam por constituírem “modos específicos de acesso à palavra dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas” (Id., p. 31). O linguista explica que

> A cena enunciativa é assim um espaço particularizado por uma deontologia[30] específica de distribuição dos lugares de enunciação no acontecimento. Os lugares enunciativos são configurações específicas do agenciamento enunciativo para “aquele que fala” e “aquele para quem se fala”. Na cena enunciativa “aquele que fala” ou “aquele para quem se fala” não são pessoas, mas uma configuração do agenciamento enunciativo. São lugares constituídos pelos dizeres e não por pessoas donas de seu dizer. (GUIMARÃES, 2017, p. 31)

A cena enunciativa se caracteriza então como uma configuração do espaço da enunciação em que o falante é agenciado como locutor (figura que é

[30] Guimarães (2017) tomou a noção de deontologia a partir de Oswald Ducrot (1972) em “Dire et ne pas Dire” (“Dizer e não dizer”- Tradução da autora).

a origem daquilo que se diz, um eu que não sabe o lugar de que fala), e esse agenciamento do acontecimento produz sentido. Desse modo, aquilo que determina o falante no espaço de enunciação é que atribui significação, constituindo a cena enunciativa por meio de um enunciador (lugar de dizer individual, diante de uma enunciação independente da história). Assim as cenas enunciativas se tornam especificações locais nos espaços de enunciação e um espaço individualizado que agencia o falante em locutor, distribuindo os lugares de enunciação no acontecimento do dizer.

Diante desse panorama, é necessário compreender e considerar como estas cenas enunciativas se constituíram por meio do funcionamento da língua, pois é neste contexto que se faz a temporalização do acontecimento dos dizeres, fundamentando a cena de um determinado espaço enunciativo.

De um lado temos um lugar social do locutor e alocutário, que podem ser: um professor, um governador, vereador, jornalista, etc.; sempre oriundo de um lugar social, de um espaço do dizer. E do outro lado, temos os lugares de dizer, chamado de “enunciadores” por Guimarães (2017), que sempre são a representação da inexistência dos lugares sociais de um locutor. É o enunciador que assume um lugar do dizer: social, político, coletivo, individual, entre outros.

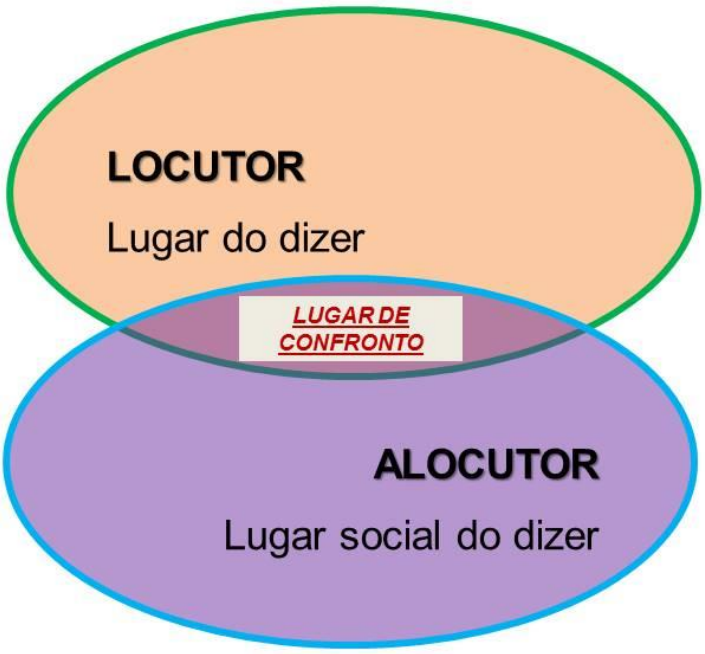
Isso significa que, embora locutor e enunciador sejam independentes da história ou fora da história, cada um possui seu próprio lugar de uma história, ou seja, o sujeito, independente do seu lugar social, põe a língua em funcionamento através do discurso, do interdiscurso[31] e de uma memória[32], pelo qual produz sentidos e constitui a sua história. É assim que Guimarães (2018) destaca que o acontecimento da enunciação produz sentido na cena enunciativa, pois este é um espaço constituído por falantes e lugares de enunciação, que configuram uma alocução[33].

Na enunciação, essa alocução é observável porque há uma divisão constituída pelo acontecimento que agencia o falante na cena enunciativa, que se divide entre o locutor e alocutor (eu e tu). Assim, é que o locutor propõe, ao

[31] Para Orlandi (2005) o interdiscurso está representado como um eixo vertical onde temos todos os dizeres já ditos e esquecidos, representando o dizível.
[32] Memória discursiva é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2005, p. 31).
[33] Segundo Guimarães (2018), alocução é a relação do enunciado com aquilo que se diz.

dizer, o seu alocutário, aquele para quem o alocutor diz o que quer dizer. Um falante ao ser agenciado em locutor (lugar do dizer) é agenciado em alocutor, que é um lugar social do dizer, neste momento é que o falante constitui uma cena enunciativa, como representamos abaixo:

Figura 4: Quando o falante é agenciado a falar



Fonte: Elaborado pela autora

Diante do exposto até aqui, vale destacar que a enunciação se dá pelo acontecimento e pelo funcionamento da língua atravessada pelo político, ou seja, “ela é normativamente dividida e é também a condição para se afirmar o pertencimento dos não incluídos, a igualdade dos desigualmente divididos” (GUMARÃES, 2017, p. 24). Assim é que o político está no dizer:

> caracterizado pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos. Deste modo o político é um conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento. (GUIMARÃES, 2017, p. 22)

O homem como ser pensante e falante é político, pois assume a palavra, assume um dizer, assume um espaço social específico. E estes falantes são determinados pela língua que falam, não são as pessoas na atividade físico, fisiológica ou psíquica, de falar, e sim, sujeitos da língua enquanto constituídos por um espaço de línguas e falantes, chamado de espaço de enunciação. (GRUIMARÃES, 2017).

O espaço de enunciação está constituído por falantes, divididos e afetados pelas línguas de que dispõem. Eles se distribuem entre as línguas e é essa distribuição que é desigual. Portanto, ela é política, pois este agenciamento é próprio do acontecimento da enunciação, porque ao enunciar o locutor ocupa um lugar do dizer, significando-se como um lugar político.

Guimarães aborda sobre o político a partir de Orlandi, que defende que o político está na relação de confronto e pela relação do silêncio como fundamento do sentido, na qual o silêncio fundador[34] sustenta o princípio de que a linguagem é política (ORLANDI, 1990).

Para a autora (Id. 1996, p. 21-22) o político é definido como “o fato de que o sentido é sempre dividido, tendo uma direção que se especifica na história, pelo mecanismo ideológico de sua constituição”. Dessa forma, o político se faz presente direcionando uma normatividade específica na divisão das práticas políticas da enunciação, na qual podemos dizer que “a enunciação se dá por agenciamentos específicos da língua” (GUIMARÃES, 2017, p. 30).

Nessa perspectiva, percebemos que o embate linguístico da prática linguística é enunciativa, pois as línguas são afetadas no seu funcionamento por condições históricas específicas e pelas relações com outras línguas. Assim mesmo, a língua não é vista como um objeto abstrato, mas como um objeto histórico inseparável daqueles que a falam; com isso, o espaço de enunciação é que atribui a língua para seus falantes por meio de uma regulação específica e particular. Isso quer dizer, que as línguas estão disponíveis para os falantes, o espaço de enunciação é o ato do dizer em si, ele se coloca quando o sujeito fala, e quando sujeito fala ele pratica as línguas em uma escolha política.

[34] Para Orlandi (1990, p. 51), “o silêncio fundador não recorta: ele significa em si. E é ele, afinal, que determina a política do silêncio: é porque significa em si que o ‘não-dizer’ faz sentido e faz sentido determinado. É o silêncio fundador, portanto, que sustenta o princípio de que a linguagem é política”.

Para Guimarães (2017), o falante é uma categoria linguística e enunciativa; uma figura política constituída pelos espaços de enunciação. Portanto, o espaço de enunciação é político, pois é parte de um processo de mudança em que os falantes são caracterizados histórica e socialmente pelas formas em que são tomados pelas línguas e pelas divisões que as constituem e as distinguem em seu espaço enunciativo. Nesse contexto, que na seção seguinte discorremos sobre o espaço político enunciativo em que as moções de apoio à proposta da PEC 270 foi construída.

3.2 O ESPAÇO DE ENUNCIAÇÃO, A LÍNGUA E SEUS FALANTES

Consideramos, de acordo com Guimarães (2018), que o político tem sua caracterização na relação de oposição entre a igualdade afirmada e a divisão desigual da enunciação produzida. São as instituições que organizam os espaços sociais e suas relações do mundo, identificando e atribuindo sentidos e significações para estes lugares sociais.

Por esta razão e nessa perspectiva de compreender a linguagem e sua relação com os sujeitos que nosso corpus de análise, qual seja, o conjunto de moções produzidas pelas Câmaras de Vereadores do Rio Grande do Sul em apoio a Proposta de Emenda Constitucional (PEC 270/2018) para requerer a obrigatoriedade da oferta do ensino de língua espanhola no ensino médio estadual, é que tomamos os textos que explicitam nos seus dizeres os sentidos políticos em relação à importância da oferta do ensino de espanhol nas escolas. Nossa hipótese é de que os enunciados construídos nesses textos para argumentar em prol do ensino de espanhol produzem espaços de dizer que são fundamentalmente pautados por sentidos políticos.

Compreendemos que enunciar é colocar a língua em funcionamento pelas relações semiológicas que ela tem, pois ela funciona no e pelo acontecimento, que se dá por meio de um agenciamento político da enunciação. E é neste encontro entre línguas e falantes que se constituem os espaços de enunciação.

Segundo Guimarães (2017),

> Os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços “habitados” por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer. São espaços constituídos pela equivocidade própria do acontecimento: da deontologia que organiza e distribui papéis, e do conflito, indissociado desta deontologia, que redivide o sensível, os papéis sociais. O espaço de enunciação é um espaço político, no sentido em que considerei há pouco o político. (GUIMARÃES, 2017, p. 25)

Espaços de enunciação são os lugares onde as línguas funcionam e os falantes se relacionam, sendo assim um espaço político do acontecimento das línguas. Uma língua não é abstrata, e sim histórica, pois se refere à prática humana e às relações que fundamentam seu funcionamento, produzindo significações. Nas relações estabelecidas pelos espaços de enunciação que as línguas são políticas, pois realizam mudanças neste espaço (GUIMARÃES, 2018).

Dessa maneira, os espaços de enunciação distribuem as línguas para seus falantes e as redividem ao identificarem os sujeitos e ao serem tomados pela língua. Ademais, falar em enunciação é falar do político; e o espaço de enunciação é decisivo para tomar a enunciação como uma prática política, pois o político afeta a enunciação como acontecimento, pois conforme Guimarães (2017, p. 24), “o acontecimento de linguagem por se dar nos espaços de enunciação é um acontecimento político”.

Portanto, podemos dizer que o espaço de enunciação é um espaço de práticas linguísticas (de línguas e falantes), aberto às mudanças, pois é um espaço político em que

> Há uma diversidade da língua, produzida por uma divisão da própria língua na relação com seus falantes, funcionando politicamente no espaço de enunciação. Este funcionamento político apresenta a língua como uma e como aquela que dirige o espaço de enunciação. E isto não é um espaço empírico, quantitativo, etc. É uma característica semântica, de significação. Este aspecto leva a considerar que não há espaço de enunciação que não seja múltiplo, pois, mesmo que nele haja “só uma língua”, ela não é uma só, ela se divide, exatamente porque seu funcionamento está necessariamente exposto a algo externo, pois os falantes são determinados pelas condições históricas de existência. Isto é parte do que agencia o falante a enunciar, inclusive. O funcionamento das línguas está exposto ao falante que as afeta permanentemente. (GUIMARÃES, 2018, p. 34)

Os falantes não são apenas indivíduos que falam uma língua, eles são sujeitos determinados pelas línguas que falam, e o espaço de enunciação em que estão inseridos é determinante para tornar a enunciação como uma prática política, pois “falar é assumir a palavra neste espaço dividido de línguas e falantes. É sempre, assim, uma obediência e/ou uma disputa” (GUIMARÃES, 2017, p. 30). Além do mais, o falante não é uma figura empírica ou psicológica, ele é constituído pelas línguas do espaço de enunciação, tornando-se assim uma figura linguística (Id. 2018).

Nesse âmbito,

> O espaço de enunciação é constituído pela distribuição desigual das línguas para seus falantes. Por outro lado, o acontecimento da enunciação, pelo agenciamento do falantes a dizer, estabelece as cenas enunciativas por uma divisão dos lugares de enunciação. Esta divisão se apresenta no acontecimento como uma “projeção” da relação línguas-falantes do espaço de enunciação. De um lado, pelo agenciamento das sistematicidades linguísticas, constitui o Locutor, aquele que diz, de outra parte esta divisão constitui, pelo agenciamento das condições histórico-sociais dos falantes, lugares sociais do dizer (os alocutores) que são distribuídos também desigualmente. (GUIMARÃES, 2018, p. 50)

Destarte, é que os enunciados surgem partindo de um acontecimento de linguagem, e o caráter histórico do acontecimento está na relação com a formação discursiva[35] que o constitui, em que a materialidade sócio-histórica da língua é produzida por uma formação discursiva e pela enunciação (GUIMARÃES, 2008). Então, aquele que fala - o falante - precisa nomear e tomar posse do lugar político que o constitui, pois é por meio do agenciamento do acontecimento da linguagem que o sentido se funda.

Sendo assim, o sentido é o modo de integração do enunciado e seus elementos linguísticos, ao texto. E a produção desse sentido, necessita do “agenciamento do falante, pelo funcionamento da enunciação, *em aquele que diz*” (GUIMARÃES, 2018, p. 42). Pois, de acordo com o referido autor, é na enunciação que se estabelece uma relação prática da linguagem chamada de “alocução”. O falante se constitui pela relação com o espaço de enunciação, em meio a histórias de outras enunciações que conduzem suas escolhas, em

[35] Segundo Pêcheux (1997), formação discursiva é aquilo que, numa formação ideológica dada, determina o que pode e deve ser dito.

que o sentido se dá por meio do agenciamento do acontecimento da linguagem.

Se tomarmos nosso objeto de análise, podemos discutir como os textos das moções organizam o modo de dizer sobre a necessidade da presença do espanhol na escola. As moções, assim, seriam um acontecimento enquanto um dizer constituído de significações construídas e afetadas pelo político e agenciadas por alocutores que assumem um lugar na enunciação.

Para tanto, segundo Guimarães (2017), a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, no acontecimento do dizer. O que significa que o sentido só existe na relação com a linguagem, e que a linguagem faz sentido na relação com outros elementos e nas suas relações com o sujeito. É através da análise de um acontecimento que podemos compreender o sentido que as palavras tomam no espaço enunciativo em que elas funcionam, pois é nessa direção que a enunciação se dá enquanto acontecimento de linguagem.

O texto é uma unidade de significação, visto como práticas da linguagem que significam e produzem sentidos, pois ele é integrado por enunciados e é por isso que significa um sentido específico. Já os sentidos são determinados pela palavra enquanto forma e pela história, em que as palavras significam por uma relação histórica e social estando sempre atreladas a um determinado texto. Com isso, os sentidos se constituem historicamente por relações que esta palavra estabelece com outras palavras no texto (Guimarães, 2017).

> Deste modo o texto é uma unidade no sentido de ser algo finito e que se caracteriza por integrar, no sentido acima definido, enunciados. Ou seja, o texto se caracteriza por ter uma relação com outras unidades de linguagem, os enunciados, que são enunciados e que significam em virtude desta relação. (GUIMARÃES, 2011, p. 20)

Percebemos assim, que o texto é uma materialidade de significação que atribui sentidos para o real, pois “a questão do texto é uma questão da semântica” (Ibid., p. 09). O sentido de um texto é responsável pela significação do texto que é produzido por um falante para um ouvinte, com determinada

finalidade. Então, nesse processo dialógico, o responsável pelo texto se utiliza de uma articulação[36] para dar sentido ao que produz em seu dizer.

Em parceria, Guimarães e Orlandi (1985) dedicaram um estudo sobre o texto para explanar que ele se dá por processos de produção de sentidos, em que sua organização está relacionada às suas condições de produção[37]. Do mesmo modo, o texto se dá em uma unidade fundada na dispersão de sujeitos, ou seja, os sujeitos ocupam várias posições e estas podem representar diferentes formações discursivas. Estas posições são as figuras enunciativas do locutor como enunciador de um dizer.

Frente a isso, os autores esclarecem que

> um texto pode ser constituído por uma palavra, uma frase ou uma sequência de um grande número de frases. O que define o texto não é a sua extensão mas o fato de que ele é uma unidade de sentido *em relação à situação*."(GUIMARÃES; ORLANDI, 1985, p. 4).

O sentido então é como um articulador do texto, o que nos infere que não há texto sem o processo de deriva de sentidos, pois é esta que constitui o texto. E o enunciado de uma palavra funciona na medida em que sua forma integra o acontecimento do dizer e, em decorrência disso, integra uma textualidade[38], constituindo e determinando os efeitos de sentido que o texto recorta e, nesse momento, o enunciado atualiza certa historicidade ao integrar o texto, que é constituído ainda pela

> representação de uma posição específica do sujeito (a de autor) que procura criar a ilusão da unidade textual. Ao mesmo tempo em que procura criar a unidade do sujeito. Torna-se, então, importante, ver como a dispersão constitui a textualidade pela representação desta unidade. (GUIMARÃES, 1987, p. 13)

Dessa forma, compreendemos porque o texto é um dispersor de sujeitos, como mencionado anteriormente, porque ele possui vários discursos

---

[36] Este termo será explicado na seção seguinte.

[37] Hoff (2001, p. 88) aponta que: "Conforme Pêcheux (1969), as condições de produção são as circunstâncias em que o discurso é realizado, o contexto, as formações sociais, históricas e ideológicas em que um enunciado é produzido".

[38] Para Guimarães (1999) a textualidade dá a condição de texto ao enunciado, que aparece como consequência da decorrência de sentidos. Nessa perspectiva, a textualidade é considerada pelo processo que impõe e imprime textura, espessura, materialidade, existência semântica a possíveis modos diversos de exposição e disposição do dizer, do gesto significativo, da descrição e narrativização - da discursivização - interpretação - dos fatos históricos (RODRIGUES, 2014, p. 47).

que acordam com as posições de sujeito. Além disso, o texto é como um operador argumentativo que relaciona o enunciado com a enunciação. Este funcionamento argumentativo representa o sujeito ao produzir sentido em sua enunciação. O autor, assim, define o texto como uma unidade empírica que tem um começo, um meio e um fim, mas que deve ser pensada e analisada a partir do seu processo discursivo, no qual o texto pode ser atravessado por diferentes posições de sujeito (GUIMARÃES, 1999).

Na Semântica do Acontecimento, Guimarães (2017) trata de expor que os enunciadores assumem perspectivas variadas: social, histórica, coletiva, individual entre outras e se afasta da Análise do Discurso quando não mais refere-se à posição sujeito e sim aos diferentes enunciadores que agenciados na alocução, e pelo funcionamento da linguagem, significam seus dizeres no Acontecimento da enunciação.

Para observarmos essa configuração, na seção seguinte abordamos como os sujeitos fazem funcionar seus argumentos de acordo com os espaços enunciativos em que estão imersos.

3.3 A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA DA ARGUMENTAÇÃO

Em consideração ao que explicitamos até aqui, podemos afirmar que um indivíduo falante, na posição social de locutor da enunciação, em uma determinada cena enunciativa, produz sentido na sua enunciação e que este sempre se dá porque como enunciador ele encontra-se dividido pelo uso da língua e pela posição política que assume ao dizer.

Desta maneira, ao compreendermos que a enunciação é um agenciamento político e que o sentido de um acontecimento do dizer é formado enunciativamente, apresentamos aqui, que o funcionamento da língua está constituído por argumentos que sustentam a Semântica da Enunciação.

O lugar de interpretação do dizer se dá em um acontecimento distinto do acontecimento do dizer. O acontecimento da interpretação tem outra temporalidade, o que nos leva a entender que o sentido da argumentação também é político.

Frente a isso, cabe lembrarmos que um falante é agenciado em locutor, em determinado espaço de enunciação, pelas regularidades e especificidades

linguísticas próprias de seu espaço enunciativo. Desse modo, contemos a argumentação a partir de uma abordagem que considera a orientação argumentativa, que é a apresentação do locutor para seu alocutário orientando o dizer e produzindo sentidos. Ademais, observamos dois aspectos do funcionamento argumentativo: as formas linguísticas (orientação argumentativa) que argumentam ao funcionarem; e o agenciamento enunciativo que é e pode ser argumentativo (argumentação).

Na Teoria da Análise de Ducrot (1999), ele estabelece o linguístico dentro de uma situação retórica. O ato de argumentar constitui uma situação comunicativa de caráter retórico, dando um valor linguístico. Para tanto, o autor expôs três hipóteses para se pensar a argumentação: 1ª- por estar vinculada a um caráter retórico, a argumentação consiste na intenção dos encadeamentos argumentativos; 2ª- a argumentação é uma condição necessária para o funcionamento da língua numa relação entre argumento e conclusão; 3ª- é a união das duas primeiras na condição argumentativa e descritiva dos sentidos[39].

Diante disso, podemos analisar que o sentido tem relação com a língua, o que significa que argumentar é uma prática linguística pela qual se apresentam enunciados e estes garantem uma conclusão, que deriva, de algum modo, de tais enunciados. Para Guimarães (2018), a argumentação é parte do processo de significação, produzida pelo acontecimento da enunciação. Nesse processo, o locutor se utiliza de um articulador para concluir o seu enunciado, produzindo assim, um sentido. Para uma melhor compreensão, observemos o exemplo a seguir:

Exemplo: A carta de recomendação que escrevi tem muita importância, *pois* vai orientá-lo sobre as habilidades e competências de meu funcionário.[40]

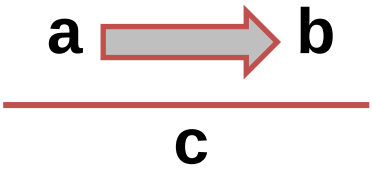
Ao notarmos tal exemplo, intuímos que a palavra destacada - “pois”, classificada gramaticalmente como uma conjunção, na perspectiva argumentativa da enunciação funciona como um articulador, significando uma

[39] Revista Brasileira de Letras - “Os topoi na “teoria da Argumentação na língua”. Universidade Federal de São Carlos – São Carlos, n.1, 1999.
[40] Exemplo construído pela autora.

conclusão. Ou seja, temos no enunciado a indicação de importância da carta de recomendação sustentada pela apresentação conclusiva de que serve para afirmar ao empregador sobre a capacidade de um indivíduo para determinado trabalho. Dessa forma, o enunciado de um locutor x, realiza uma argumentação que permite considerá-la como prova de que um locutário possa concluir, a partir dos fatos da enunciação, que o empregado tem as condições necessárias para tal emprego (GUIMARÃES, 2018).

Deparamos no enunciado que temos um “eu” que diz a um “tu” se relacionando a um “algo”. Quer dizer, no acontecimento da enunciação a argumentação acontece de um lugar que se enuncia para um lugar para o qual se enuncia, o lugar que enuncia (um “a” para um “b” em relação a um “c”):

Figura 5: Processo de argumentação



Fonte: Elaborado pela autora

Nesse sentido, Guimarães (2018) aclara que a argumentação acontece de um lugar que enuncia uma relação em *a* e *b*, enquanto que para “a” existe uma razão e para “b” uma conclusão. E esta relação, que é significada pela enunciação, se refere a um terceiro, ou seja, aquilo sobre o que se enuncia.

O autor (id.), expõe que a argumentação garante o que se diz a partir de provas, fazendo parte dos propósitos do funcionamento da linguagem. Em nosso exemplo, destacamos um enunciado que diz algo apresentado como importante por uma enunciação específica, e tal importância é sustentada a partir de outro acontecimento enunciativo. O que é considerado aqui é que locutor ao enunciar significa sua enunciação na qual o locutário produz um sentido.

Dessa forma, a argumentação se constitui por um agenciamento do falante na cena enunciativa, estabelecendo a relação de um *eu* para um *tu*, uma relação da enunciação com aquilo do que se fala para quem se fala.

Nestas condições, o lugar do locutor é agenciado para alocutor, onde a argumentação é uma relação na alocução - do alocutor com o alocutário - uma relação do lugar social do dizer, na qual o agenciamento da argumentação movimenta as condições sócio-históricas que o falante traz para o espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2018), produzindo a significação.

Nessa relação, entendemos então que "a objetividade da relação do lugar de dizer é atraída pelo dizer do alocutor, do lugar social de dizer" (GUIMARÃES, 2018, p. 105) que significa uma relação de argumentação. O autor (Id.) esclarece, ainda, que a argumentação é o lugar social do alocutor, que por sua vez, sustenta sua posição a propósito de algo significado, para um lugar social do alocutário. Portanto, o funcionamento da argumentação significa um aspecto político na constituição do alocutor e do alocutário (GUIMARÃES, 2018).

A argumentação é uma relação que se produz no agenciamento do alocutor pela configuração do alocutário, sustentando uma posição e dando significação para a enunciação, politicamente. E a orientação argumentativa é a apresentação do locutor para seu locutário em uma relação de sentidos que se direciona ao dizer, como uma direção necessária.

Dessa forma, o que se compreende é que a argumentatividade linguística não diz respeito a um processo de convencimento, mas sim a um direcionamento do dizer, pois no ato argumentativo o locutor está direcionado a problematizar, a se posicionar e a provar seu enunciado.

Cabe destacar que um mesmo enunciado pode ter duas relações de argumentatividade opostas, em cada caso o sentido pode mudar, significando que a orientação argumentativa do dizer é uma articulação enunciativa. Lembramos que Guimarães (2018) destaca que a relação argumentativa é uma relação marcada pela relação locutor/alocutor – locutário/alocutário.

Para que a argumentação se constitua, encontramos os modos de enunciação de articulação, que direcionam o dizer pelo funcionamento da língua na enunciação, chamado de argumentatividade[41]. As articulações se apresentam segundo o modo como constituem o significado nas relações dos enunciados com o texto.

[41] Para Guimarães (2018), a argumentatividade é um modo de declarar um enunciado, observado na integração dos enunciados ao texto.

> A articulação é o procedimento pelo qual se estabelecem relações semânticas em virtude do modo como os elementos linguísticos significam sua contiguidade. Ou seja, a organização das contiguidades linguísticas se dá como uma relação local, significada pela enunciação, entre elementos linguísticos. (GUIMARÃES, 2011, p. 45)

Assim a articulação se apresenta como um procedimento com enfoque nas proximidades; é um mecanismo que explica como o funcionamento de determinadas formas afeta o de outras no interior do enunciado. No funcionamento da articulação, o sentido de uma palavra se encaixa porque ela é colocada em funcionamento pela enunciação enquanto acontecimento de linguagem.

Guimarães (2018) considera que quando o falante, no colocar a língua para funcionar, é agenciado pelo acontecimento e a relação da argumentatividade se dá no lugar do locutor na cena enunciativa, ele articula os enunciados no texto significando a relação de argumentatividade. Deste modo, a argumentatividade é significada pela articulação da língua.

As articulações, portanto, constituem o modo como as formas simbólicas significam o texto de que fazem parte. Elas se referem aos sentidos relativos à como um dado enunciado integra um texto, logo, os sentidos significam esse enunciado relativamente ao texto que ele integra. Guimarães (2007a, p. 87), reforça que as articulações “dizem respeito às relações próprias das contiguidades locais, como o funcionamento de certas formas afetam outras que elas não redizem”.

As articulações de argumentatividade produzem uma orientação argumentativa caracterizada por articular uma direção no dizer no modo como agencia o falante em locutor na cena enunciativa, numa relação de significação que produz um sentido na enunciação. A argumentação, nesta perspectiva, se dá no modo como as palavras se relacionam com as coisas, significadas pela enunciação. E é na relação do alocutor com aquilo que ele profere ao alocutário que vai sustentar as conclusões de enunciados integrados a um texto.

O conjunto de moções de apoio ao espanhol no RS é um texto. E como texto constitui-se de mecanismos de argumentação que explicitam modos de

dizer sobre a importância da oferta do ensino de espanhol na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Tais modos de dizer explicitam espaços de enunciação, significando a disputa da palavra, do político, mostrando também como se constituem o/os enunciador/enunciadores político/políticos nesse discurso legislativo sobre a importância do Espanhol no currículo escolar.

Na segunda parte desta tese, alinhamos nosso percurso analítico considerando as moções de apoio como textos políticos argumentativos que são construídos a partir de uma enunciação. Essa é significada pelo modo de apresentar os argumentos que dão sentidos para o que considera importante e relevante na oferta de espanhol na escola; ou seja, os textos das moções constituem assim uma trama política-linguística-ideológica-enunciativa.

SEGUNDA PARTE

Percurso teórico-metodológico e a categoria da reescrituração

CAPÍTULO 4- A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DE PESQUISA

O ponto de vista teórico-metodológico desta tese se inscreve dentro de uma perspectiva político-linguística e se articula teoricamente com a Semântica Histórica da Enunciação de Eduardo Guimarães (2018), no que tange aos procedimentos de análise.

Nesse sentido, no presente capítulo, damos início à segunda parte desta tese, que está centrada em apresentar a metodologia e análise da pesquisa. Para tanto, apresentamos o propósito do procedimento de análise, assim como o critério de seleção e organização do *corpus* de pesquisa.

Em seguida, justificamos o recorte analítico sobre o corpus da pesquisa, no qual será realizada a análise enunciativa dos argumentos que estruturam o texto das Moções de Apoio. Consideramos que há uma articulação construída nos argumentos dos textos das moções que fundamentam uma perspectiva político-linguística em relação à relevância da oferta do espanhol nas escolas públicas do Rio Grande do Sul. . Utilizamos o procedimento da reescrituração como um modo de dizer, redizer, significar e ressignificar os argumentos do texto das moções que enfatizam e defendem a oferta da língua espanhola no sistema educativo.

Ressaltamos que tais moções de apoio, produzidas em diferentes Câmaras de Vereadores, constituem a representação dos discursos das comunidades envolvidas, no âmbito dos municípios, a partir da qual se estabeleceu uma interlocução, em audiências públicas, com docentes da educação básica e ensino superior, estudantes universitários em formação docente e representantes da comunidade.

4.1 SOBRE O *CORPUS* E O PROCEDIMENTO ANALÍTICO

Diante do exposto até aqui, percebemos que a língua espanhola não teve um longo tempo de permanência no sistema escolar brasileiro, resultado das diversas oscilações enquanto um conhecimento (opção de LE) no currículo das escolas, o que mostra que sua importância, muitas vezes, é negada. No ano de 2005, com a Lei nº 11.161, o espanhol se tornou obrigatório na educação brasileira, tomando um lugar de importância, sobretudo, pelo

contexto político-regional, que vinha se fortalecendo desde a criação do MERCOSUL em 1991. Porém, quando a lei foi revogada pela MP 746/2016, freou-se o ensino da língua e instaurou-se a possibilidade de ficarmos sem o ensino do espanhol nas escolas brasileiras. Dessa forma, o Movimento **#FicaEspanhol** se constitui em um espaço de luta pela permanência e manutenção da oferta da língua espanhola no ensino básico brasileiro.

Na investigação desta pesquisa, buscamos, numa perspectiva político-linguística, realizar um estudo semântico-enunciativo analisando os argumentos das Moções de Apoio ao Movimento **#FicaEspanhol** que deram sustentação à constituição do Projeto de Lei da Emenda Constitucional de obrigatoriedade da oferta de Língua Espanhola no RS, a PEC 270/2018. Tratamos de abordar como o **#FicaEspanhol** se constituiu enquanto um movimento político-linguístico, destacando como os agentes políticos nas bases do movimento construíram seus argumentos para conquistar o apoio das Câmaras de Vereadores do RS.

Cabe aqui ressaltar que as moções de apoio ao movimento são documentos públicos que expressam concordância de agentes políticos, no caso os vereadores dos municípios do RS. Segundo o artigo 168, da Resolução Legislativa nº 09/2012, da Câmara Municipal de Vereadores de Santa Maria - RS,

> Moção é a proposição em que é sugerida a manifestação da Câmara sobre assunto determinado, congratulando, hipotecando solidariedade ou apoio, protestando ou repudiando. (CÂMARA DE VEREADORES DE SANTA MARIA - RS, 2012, p. 44)

Portanto, uma moção é uma manifestação institucional, um discurso de agentes políticos que representam o lugar do dizer dos vereadores que representam uma comunidade; é uma fala coletiva que apresenta documentos de apoio a um propósito específico.

Diante disso, para alcançarmos nosso objetivo de análise, tomamos as moções de apoio como texto. Segundo os preceitos de Guimarães (2011, p. 19), o “texto é uma unidade de sentido que integra enunciados no acontecimento da enunciação”. Isso quer dizer, como já explicitado na seção 3.2 deste trabalho, que o texto significa pela relação de seus enunciados. Ou seja, o sentido dos enunciados se dá pela integração de elementos linguísticos,

que no caso das moções, são constituídas por dizeres no qual o espaço de enunciação representa uma fala coletiva.

Para isso, é o texto que elenca argumentos de apoio, pois o propósito de uma moção é demonstrar apoio a uma causa, a uma reivindicação, a uma proposição. No texto, os argumentos servem para apresentar as justificativas nas quais podemos analisar e identificar como sendo um texto de apoio.

O *corpus* de pesquisa está composto pelas 54 moções de apoio do RS. Destacando que os textos destas moções são a materialização do acontecimento político do Movimento **#FicaEspanhol**, que alavancou a participação das Câmaras de Vereadores do Estado, as quais formularam suas moções. É nessa conjuntura que cada moção se torna um texto de um acontecimento/momento histórico, que tem uma relevância para a história do espanhol no Brasil.

Nesse sentido, as moções fizeram parte de uma manifestação política que serviram de argumento e que sustentaram uma ação política, acontecimento que se marca historicamente nas enunciações que constituem um modo de dizer sobre a importância do espanhol.

4.1.1 O procedimento analítico da reescrituração

Nesta pesquisa, como mencionamos, nosso intuito é analisar os dizeres políticos dos textos das moções de apoio à PEC 270. De acordo com Guimarães (2018), consideramos que os enunciados de um texto se pautam em uma integração por meio da relação de articulação (capitulo 3, seção 3.3, p. 104) e reescrituração. Assim, podemos observar como os dizeres que constituem a enunciação de um texto, como no exemplo das moções de apoio, são reescritos de outra maneira, para significar e ressignificar o que se quer dizer.

Já sabemos, segundo Guimarães (2017), que o acontecimento de uma enunciação ocorre por meio do funcionamento da língua em um determinado espaço de enunciação. Ou seja, uma enunciação é proferida através de um agenciamento enunciativo, o qual produz um texto.

Entendemos que ao analisarmos enunciados de um determinado texto, observamos o espaço de enunciação em que foi produzido e a relação

integrativa de diferentes modos de dizer, que Guimarães (2018) considera o processo de reescritura próprio das relações da textualidade[42]. Neste sentido a reescrituração se apresenta como um movimento textual que reescreve de outra forma o mesmo sentido. O autor afirma:

> "[...] considero que procedimentos como anáfora, catáfora, repetição, substituição, elipse, etc, são procedimento de deriva do sentido próprios da textualidade. O que significa dizer que é este processo que constitui o sentido destas expressões, bem como que não há texto sem o processo de deriva de sentidos, sem reescrituração. [...] O que pretendo dizer é que as questões tomadas como procedimentos de textualidade são procedimentos de *reescritura*. Ou seja, são procedimentos pelos quais a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito." (GUIMARÃES, 2017, p. 37-38)

Desse modo, a reescrituração apresenta uma temporalidade no presente, pois é neste momento que se tem o sentido da relação/integração de um texto com sua significação. É dizer o que já foi dito de outra maneira, é repetir o texto, pois esse procedimento faz "com que algo no texto seja interpretado como diferente de si" (Ibid., p.37). Os procedimentos de textualidade são procedimentos de reescrituração que se constituem pelo texto.

> A reescrituração é a pontuação constante de uma duração temporal daquilo que ocorre. E ao reescriturar, ao fazer interpretar algo diferente de si, este procedimento atribui (predica) algo ao reescriturado. E o que ele atribui? Àquilo que a própria reescrituração recorta como passado, como memorável. (GUIMARÃES, 2017, p. 38)

A reescrituração é o modo de dizer algo já dito, é redizer, é reescriturar, é dar outro significado, é dar outra forma a uma relação enunciativa, pois um elemento reescrito confere sentido ao ser reescriturado, tomando assim, uma significação distinta em uma operação enunciativa.

Para a análise proposta, elencamos como categoria analítica a reescrituração, por considerá-la enquanto um movimento enunciativo de redizer, neste caso, a importância da língua espanhola, que se explicita nos textos das diferentes moções de apoio que compõem o corpus da pesquisa. Uma palavra pode significar de modo diferente de acordo com seu acontecimento enunciativo, dessa forma, quando se rediz o que já foi dito, o texto é ressignificado. Assim, Guimarães (2018, p. 86) discorre que essa

[42] Ver nota 29.

relação enunciativa pode se dar no interior do texto ou entre textos colocando em funcionamento uma "*operação enunciativa de atribuição de sentido* (determinação semântica)" na qual uma expressão retoma a outra por meio de diferentes relações específicas, e ao retomá-la pode negá-la, redizê-la, confirmá-la em variadas formas linguísticas. E estas formas podem se dar por: *repetição, substituição, elipse, expansão e condensação*.

Na *repetição* tem-se que o termo é reescriturado de formas diferentes, onde "repetir é redizer" (Guimarães, 2018, p. 87); e é nessa repetição que pode- se dizer o sentido de um enunciado. A *substituição* acontece quando uma palavra, um texto, uma expressão é substituída por outra, sem perder o sentido. A *elipse* é uma não repetição, uma omissão de uma palavra já dita que pode estar implícita ou aparece como pontuações, parêntesis, etc. A *expansão* é uma ampliação do que foi dito, um generalizador que desenvolve e constitui um próprio sentido. E a *condensação* está em oposição à expansão, pois é um totalizador que sintetiza algo já dito por outra palavra.

Nessa configuração que Guimarães destaca, atentamos ao significado das palavras e o sentido de uma reescrituração, que pode manter relação dentro do mesmo texto ou com outros textos. E é por meio de distintas relações que uma reescrituração produz sentido(s). Sendo assim, em um procedimento analítico de reescrituração podemos identificar diferentes modos de significar, como o autor apresenta no quadro abaixo (GUIMARÃES, 2018, p. 93):

Modo da reescrituação	*Sentido*
Repetição	sinonímia/hiperonímia
Substituição Elipse	especificação/definição
Expansão	desenvolvimento/generalização /enumeração
Condensação	totalização/generalização

O movimento analítico da reescrituração nos possibilita observar os enunciados e a forma como funcionam em um texto. Esta forma linguística de um dizer é capturado através da sondagem, que "se caracteriza por encontrar, por exemplo, um enunciado, em um recorte do acontecimento de enunciação [...] integrado ao texto que se recorta" (GUIMARÃES, 2018, p. 76).

Sendo assim, a estratégia da sondagem de Guimarães (2018) responde a um critério de apresentação dos enunciados que entendemos serem

adequados para, a partir da delimitação do *corpus*, proceder à análise, pois de acordo com o autor, é no procedimento prático de análise de determinados recortes, que é possível analisar, descrever semanticamente e comparar outros recortes, isto é, o que sustenta os resultados da análise. A sondagem permite que tomemos enunciados de textos já existentes para observarmos suas especificidades, e nesse processo de sondar é que encontramos os enunciados decisivos para a descrição.

A sondagem é um procedimento metodológico que organiza e define quais enunciados serão escolhidos para que se proceda à análise, contribui também para que se defina qual categoria analítica se adequa melhor para explicitar a significação que se busca evidenciar nos textos que compõem o *corpus*. Nesse âmbito, o autor explica que:

> A sistematicidades do procedimento de sondagem se caracteriza por ser um modo de "eleger" enunciados decisivos a serem estudados a partir de uma pergunta, de uma questão, e em seguida proceder a uma descrição e análise de seu funcionamento, lançando mão de categorias semântico-enunciativas. (GUIMARÃES, 2018, p.76)

Deste modo, para a seleção do material e recorte dos enunciados que compõem o *corpus* de pesquisa, adotamos o procedimento da sondagem com objetivo de analisar especificamente os modos de dizer de um lugar específico - o que se apresenta nos textos das moções de apoio à PEC 270. Por isso, a reescrituação é tomada aqui como procedimento analítico que apresenta o funcionamento de um texto, redizendo e ressignificando semanticamente a enunciação. Neste sentido, a textualidade que se constitui pelo funcionamento do dizer nos recortes dos enunciados, tem uma materialidade linguística na qual identificamos como ela rediz o que já foi dito, possibilitando uma interpretação distinta a cada vez que aparece nos enunciados. Ou seja, o movimento da reescrituração se apresenta no plano linguístico e ressignifica no plano enunciativo os dizeres que constituem os argumentos sobre, por exemplo, quais aspectos são relevantes para a defesa da oferta do espanhol nas escolas.

Para tanto, a noção de recorte que adotamos para nossa análise foi desenvolvida por Eni Orlandi, no interior da Análise do Discurso, onde para ela (1984, p.14) "o recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva

entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim o recorte é um fragmento da situação discursiva.” O recorte apresenta na análise o exterior que constitui o elemento linguístico, ou seja,

> [...] o *recorte* é um fragmento do acontecimento da enunciação. Pelo recorte as forma linguísticas aparecem como correlacionadas em virtude de terem uma mesma relação com o acontecimento, independente da posição na sequência. (GUIMARÃES, 2018, p. 76)

Entendemos que “a interpretação do texto parte da análise de um recorte que leva à consideração de um movimento de sentidos no texto” (GUIMARÃES, 2011, p. 44). Isso significa que, ao analisarmos nosso *corpus* identificamos um conjunto de dizeres que sustentam um discurso político-linguístico de defesa da língua espanhola.

4.2 APRESENTAÇÃO DO *CORPUS* E DO RECORTE DE ANÁLISE

Assim como nos referimos no capítulo 1 desta tese, o que vamos analisar como materialidade são os textos das moções de apoio, como um arquivo público, nos quais se formulam dizeres que produzem sentidos sobre a importância da oferta do ensino de espanhol na educação básica.

As moções estão constituídas por uma quantidade de argumentos que apresentam e reforçam um discurso sobre a valorização do espanhol em prol da aprovação, na época em que foram elaboradas, da Emenda Constitucional da PEC 270/2018, que garante a oferta da língua espanhola no RS - lei que foi revogada pela MP 746/2016. Uma vez aprovada, o Estado se compromete atender o que prevê a emenda, que foi respaldada nas moções (que tem uma representação política de diferentes partidos, demonstrando interesse na proposta). Os textos das moções têm um conjunto de argumentos que explicita e demonstra em que medida a inclusão do espanhol é fundamental no sistema escolar do estado do RS.

Propõe-se a análise do funcionamento do político no espaço de enunciação que emerge nos textos das moções, a partir do funcionamento semântico da categoria da reescrituração, tal como apresentamos na seção anterior. O espaço de enunciação que se apresenta nos argumentos dos textos das moções se constitui no dizer dos políticos, dos partidos, de pessoas

públicas que falam sobre o espanhol, que formulam argumentos e que se apoiam nas suas experiências docentes, comunitárias, culturais e sociais.

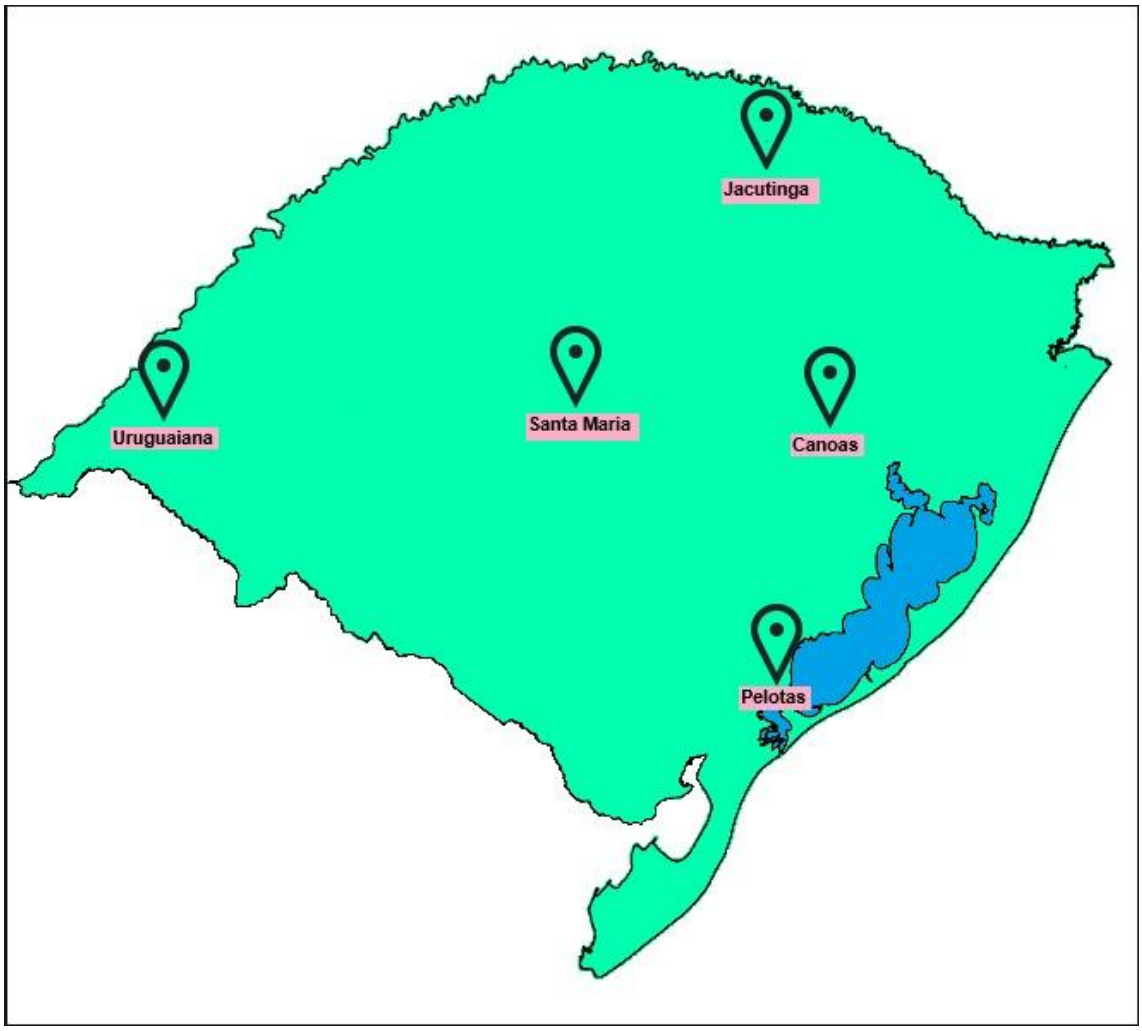
O procedimento da reescrituração possibilita que tomemos “o enunciado, não isoladamente, mas enquanto lugar de observação do funcionamento da palavra em relação ao texto” (TATSCH, 2017, p. 140). Queremos aqui explorar a voz do enunciador, a constituição do seu espaço do dizer enquanto um sujeito locutor político. Por isso, a reescrituração se dá no interior do próprio texto, como uma condição da textualidade e constitutiva do funcionamento do texto.

Nessa direção, consideramos a atribuição de sentidos dos enunciados na relação do sujeito pelo acontecimento da enunciação (GUIMARÃES, 2011). Portanto, no conjunto das cinquenta e quatro moções de apoio, selecionamos cinco, que representam um município de cada região do estado do Rio Grande do Sul, as quais ordenamos da seguinte maneira:

MOÇÃO 1: Região Norte-
Câmara de Vereadores do Município de Jacutinga
MOÇÃO 2: Região Sul-
Câmara de Vereadores do Município de Pelotas
MOÇÃO 3: Região Leste-
Câmara de Vereadores do Município de Canoas
MOÇÃO 4: Região Oeste-
Câmara de Vereadores do Município de Uruguaiana
MOÇÃO 5: Região Central-
Câmara de Vereadores do Município de Santa Maria

Abaixo, apresentamos um mapa do Rio Grande do Sul com a localização, destacada, de cada município com sua respectiva região no estado.

Imagem 10: Localização das moções de cada região do Estado



Fonte: Elaborado pela autora

Para nossa análise, recortamos os enunciados em que se apresentam os argumentos no texto integral de cada moção selecionada, que estão expostas nos Anexos desta tese. Sabemos que o recorte é uma unidade discursiva como fragmentos que conectam linguagem e situação, ou seja, um fragmento do acontecimento da enunciação (GUIMARÃES, 2007a); assim, cada texto das moções é uma unidade a ser analisada.

Ao considerar as moções como um texto - um documento institucional - utilizamos a noção de sondagem como um procedimento metodológico de interpretação do funcionamento da reescrituração. Neste gesto interpretativo, buscamos compreender como se constituem os modos de dizer e de significar a importância da oferta da língua espanhola na escola.

Cabe destacar aqui que a primeira moção de apoio produzida, foi a do município de Bagé, na região da campanha, no sul do Estado; portanto esta moção serviu como modelo para a organização textual e apresentação dos argumentos das demais cinquenta e três moções de apoio; e também como ponto de partida para nossa análise. A seguir, a presentamos o texto de apoio da Câmara de Vereadores do município de Bagé:

Imagem 11: Moção de Apoio do município de Bagé

Câmara de Vereadores de Bagé
Poder Legislativo Municipal

Nós vereadores com assento na Câmara de Vereadores de Bagé, subscrevemos a **Moção de Apoio a PEC nº 270/2018**, que prevê a inserção de parágrafo ao Art. 209, da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, garantido a obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola na grade curricular do Sistema Estadual de Ensino.

Sala das Sessões, 24 de abril de 20018.

Ver. Edimar Fagundes Cardoso

Ver. Antenor Dutra Teixeira

Ver. Luis Alberto da Silva-Chico

Ver. Antonio Carlos Gomes Garcia

Ver. Graziane Lara Martins

Jeferson dos Santos Dutra

Ver. Julio Cesar Jardim

Lélio Nunes Lopes Filho

Verª. Lia Rejane Soares Presa

Luz Marina Ventura Portela

Ver.ª Maria Beatriz S. de Souza

Mario Augusto Lara Dias

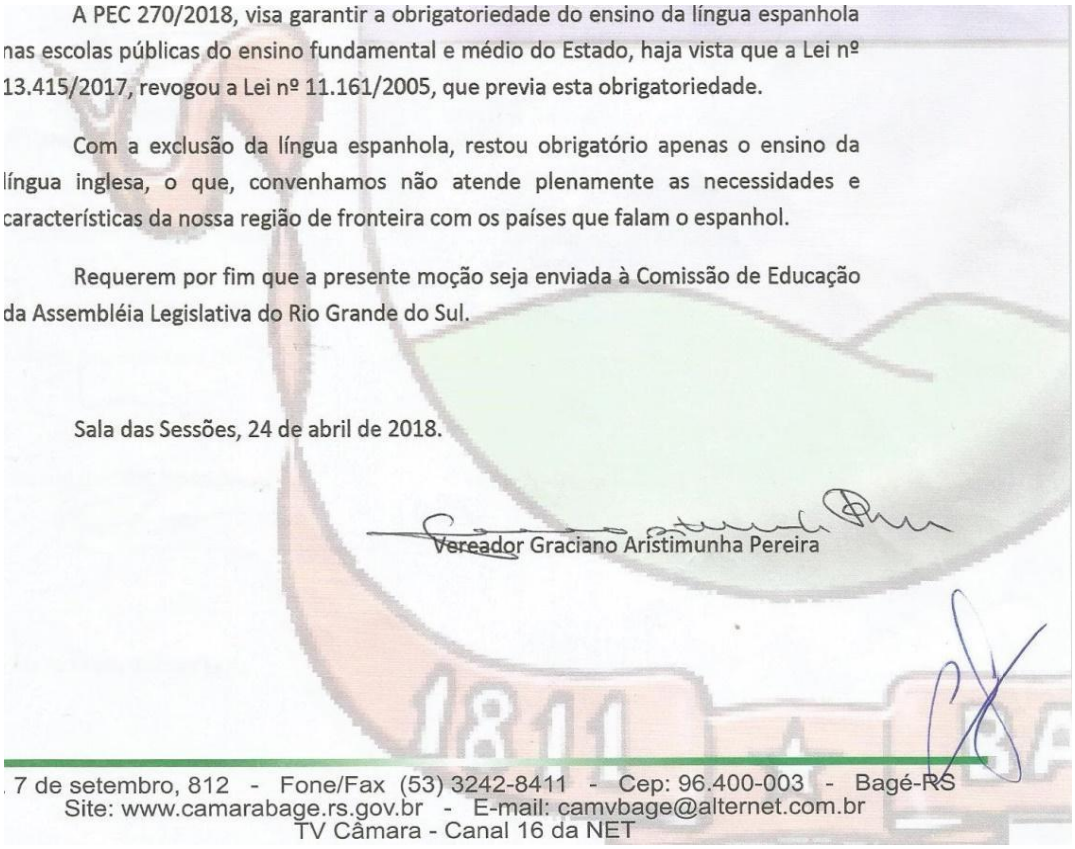
Ver. Omar Soares Abdel Ghani

Rafael da Silva Rodrigues

Ramão Elias Teixeira Bogado

Sonia Mara Gomes Leite

Av. 7 de setembro, 812 - Fone/Fax (53) 3242-8411 - Cep: 96.400-003 - Bagé-RS
Site: www.camarabage.rs.gov.br - E-mail: camvbage@alternet.com.br
TV Câmara - Canal 16 da NET



A PEC 270/2018, visa garantir a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nas escolas públicas do ensino fundamental e médio do Estado, haja vista que a Lei nº 13.415/2017, revogou a Lei nº 11.161/2005, que previa esta obrigatoriedade.

Com a exclusão da língua espanhola, restou obrigatório apenas o ensino da língua inglesa, o que, convenhamos não atende plenamente as necessidades e características da nossa região de fronteira com os países que falam o espanhol.

Requerem por fim que a presente moção seja enviada à Comissão de Educação da Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul.

Sala das Sessões, 24 de abril de 2018.

Vereador Graciano Aristimunha Pereira

7 de setembro, 812 - Fone/Fax (53) 3242-8411 - Cep: 96.400-003 - Bagé-RS
Site: www.camarabage.rs.gov.br - E-mail: camvbage@alternet.com.br
TV Câmara - Canal 16 da NET

Fonte: https://eledors.blogspot.com/

Como já mencionado, selecionamos cinco textos que se referem às cincos principais regiões do estado. Em cada texto das moções efetuamos recortes de enunciados argumentativos. Assim temos:

RE 1 (Norte):

a) *[...] a disciplina Língua Espanhola está presente em escolas brasileiras há quase um século. É de 1919, no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, a primeira referência a sua presença nos currículos do que é hoje no ensino básico.*
b) *[...] o espanhol encontrava-se [...] em ascensão gradativa, com implantação nas escolas básicas [...].*
c) *[...] a Lei 11.161 que torna obrigatória a oferta de espanhol em todos os estabelecimentos de Ensino Médio do país [...]*
d) *[...] é necessário promover uma maior integração no Brasil com os países vizinhos, sobretudo aqueles que integram o Mercosul [...].*

e) *[...] criação de novas licenciaturas de língua espanhola pelo Brasil. No Estado, a saber, houve a criação de universidades com cursos de Letras Espanhol como o da Unipampa e da Universidade Federal da Fronteira Sul [...].*
f) *[...] Rio Grande do Sul faz fronteira com a Argentina e Uruguai, tendo 27 cidades fronteiriças [...].*
g) *[...] retrocesso a não obrigatoriedade do ensino da língua espanhola em escolas públicas de ensino fundamental e médio.*

RE 2- (Sul):

a) *A Língua Espanhola é de importância internacional.*
b) *Oficial em 21 países [...].*
c) *[...] é a segunda língua usada nos veículos de comunicação em todo o mundo [...].*
d) *[...] é a língua dos nossos vizinhos.*
e) *[...] todos os países que fazem fronteira com o Brasil têm o espanhol como língua oficial.*
f) *[...] Uruguai e Argentina fazem fronteira com o Rio Grande do Sul.*
g) *O fato de sermos vizinhos é um dentre tantos outros motivos para aprendermos sua língua e nos familiarizarmos com sua cultura.*
h) *O ensino do espanhol também tem importância para a economia com o Mercosul.*
i) *[...] o espanhol foi considerado uma das línguas oficiais do MERCOSUL [...].*
j) *[...] centenas de professores e de professoras da Língua Espanhola que ficarão desempregados [...].*
k) *[...] precarização do ensino [...].*
l) *[...] retorno da oferta de única língua estrangeira obrigatória [...].*
m) *[...] mundo contemporâneo cada vez mais plurilíngue, mais tecnológico e mais intercultural.*

RE 3- (Leste):

a) *A língua espanhola possui uma importância internacional.*

b) *É um idioma utilizado em exames de proficiência, sendo considerada a segunda língua mais utilizada na comunicação internacional.*
c) *[...] necessidade de haver uma diversidade no ensino de línguas estrangeiras.*
d) *O aprendizado da língua espanhola contribui para o desenvolvimento social e cultural da população.*
e) *[...] o MERCOSUL possui três línguas oficiais, sendo o espanhol um dos idiomas.*
f) *O Brasil faz fronteira com sete países que têm o espanhol como língua oficial, sendo que o estado do Rio Grande do Sul faz divisa com dois deles, o Uruguai e a Argentina.*
g) *Dos dez países para os quais o Rio Grande do Sul mais exporta, quatro têm a língua espanhola como idioma oficial.*

RE 4- (Oeste):

a) *[...] revogaram a obrigatoriedade da oferta da Língua Espanhola [...] suas consequências para o Rio Grande do Sul e cidades de fronteira.*
b) *[...] política que promova o plurilinguismo nas escolas públicas [...].*
c) *[...] integração com os países do Mercosul [...].*
d) *[...] sua importância social, cultural, política e econômica.*
e) *[...] estimula o pluralismo de línguas, atendendo à realidade regional e estreitando laços com os vizinhos latino-americanos.*
f) *[..] língua do comércio regional [...].*
g) *[...] legislação anterior, que obrigava a oferta de espanhol desde 2005, houve a política de Estado de intenso investimentos na criação de novas licenciaturas de língua espanhola pelo Brasil, especificamente no Rio Grande do Sul, com a criação de cursos de Letras, com ênfase no espanhol, em Universidade como UNIPAMPA e UFFS.*
h) *[...] ensino inclusivo e diversificado com o devido respeito à condição geopolítica do Brasil.*
i) *[...] espaço das línguas em geral e do espanhol de maneira específica na escola pública impõem a representação popular, urgida*

nas urnas respeitem o direito do aluno à educação pública com padrão de qualidade.

RE 5- (Centro):

a) *A Câmara Municipal de Vereadores de Santa Maria, acolhendo indicação dos Vereadores Jorge Trindade, Luci Duartes, André Agnes Domingues, Celita da Silva, João Kaus, Luciano Guerra, Manoel Badke, membros da Comissão de Educação, Cultura e Lazer, nos termos do artigo 168 do Regimento Interno, manifestam apoio a Manutenção da Oferta da Disciplina de Língua Espanhola nas Escolas do Rio Grande do Sul.*

O critério analítico da reescrituração que utilizamos neste trabalho permite que, a partir dos textos recortados das moções selecionadas, consideremos como os dizeres políticos dispostos nas moções são formulados e construídos para dar ênfase na importância do ensino do espanhol para o contexto do RS. Contexto este que se caracteriza por aspectos como as relações regionais, fronteiriças, culturais, comerciais, históricas e econômicas com os países vizinhos hispano falantes.

Ao selecionarmos as cinco moções, optamos por destacar os enunciados nos quais os aspectos desses contextos se manifestam como argumentos-chaves para fundamentar o discurso em prol da oferta do ensino de espanhol nas escolas gaúchas. Desta maneira, cada justificativa, cada argumento, é significado pelo modo como é reescriturado no texto de cada moção, o que nos mostra como determinados tópicos temáticos são reescritos e reditos. Vale salientar que tais tópicos são observáveis nas falas do senso comum, repetindo-se nas diferentes moções e consolidando convicções acerca da presença do espanhol em diferentes âmbitos e de sua representação para a sociedade gaúcha. Ou seja, o senso comum se explica pelos saberes cotidianos de uma comunidade a partir de seus hábitos, crenças, tradições, concepções, etc.

Destacamos aqui nosso trabalho "*Política Linguística e o Movimento #FicaEspanhol no RS: os argumentos sobre a importância do espanhol na escola",* em que realizamos uma reflexão sobre os depoimentos de pessoas

envolvidas no movimento. Apoiadores de diferentes esferas da sociedade, que argumentam e defendem a importância e a oferta do espanhol nas escolas, por meio de “cards digitais”, publicados nas redes sociais do movimento. Neste trabalho separamos quatro tópicos que apresentam as razões do espanhol permanecer nas escolas. Da mesma forma, nesta tese nos detemos a sintetizar os argumentos que dão significação à defesa da valorização da língua espanhola nas escolas públicas do nosso estado.

Consideramos os argumentos que estão no texto das moções, observando como eles se articulam, como se reescrevem, como constroem uma significação a partir do modo como o enunciado está formulado, e ainda como se relacionam com outros enunciados que estão dentro do texto, pautados entre si e a outros textos.

Neste lugar/posição de analista, tivemos a possibilidade de observar o funcionamento da argumentação e reescrituração, em um determinado espaço de enunciação, como parte da significação da língua no acontecimento do dizer. Pois, entendemos como o texto de um documento público apresenta seu caráter político do “dizer sobre”, ou seja, entendemos que o funcionamento da língua em um determinado espaço de enunciação - o texto das moções - também explicita um enunciador que assume um lugar político, que tem uma representação política/partidária e uma representação coletiva - aquele que tem a voz do público - é aquele que produz sentidos sobre a importância de determinadas ideias e concepções.

Em suma, a seleção, constituição e delimitação do *corpus* de pesquisa deste trabalho se deu em dois movimentos interligados. Primeiro selecionamos todas as 54 moções de apoio e separamos por regiões; em seguida observamos uma a uma das moções e elencamos uma cidade para representar cada região do estado (norte, sul, leste, oeste e centro).

No segundo movimento, com o *corpus* delimitado, selecionamos os recortes e organizamos os enunciados por tópicos em ordem alfabética (a, b, c, d...) que estruturam semanticamente os argumentos em defesa e valorização da língua espanhola. Para finalizar, desenvolvemos um trabalho semântico-enunciativo para a descrição do funcionamento das Sequências Enunciativas (SE) e seus sentidos produzidos. Para isso, entendemos a SE como a unidade

discursiva do texto enquanto recorte de um enunciado analítico, ou seja, a sequência enunciativa é o(s) enunciado(s) que vamos analisar.

Para uma melhor compreensão de todo o movimento analítico, apresentamos abaixo uma síntese da organização e ordenação de nossa análise.

Figura 6: Ordem do movimento de análise

Fonte: Elaborado pela autora

A fim de demonstrar o funcionamento semântico dos enunciados, criamos uma notação que desenvolve uma forma de mostrar como a importância da língua espanhola está reescrita dentro do texto, observando como o segmento de um enunciado substitui, recria, repete, amplia o que está dito no enunciado anterior. Então, para nosso gesto analítico partimos de uma Sequência Enunciativa zero (SE 0) como norteadora do dizer sobre a língua

espanhola, ou seja, em relação à importância da oferta da língua espanhola no sistema escolar, sendo ressignificada em diferentes argumentos políticos-linguísticos. Portanto, no capítulo a seguir explicitamos uma a uma das sequências enunciativas e os sentidos presentes nos argumentos em defesa da língua espanhola.

CAPÍTULO 5- DEFENDER, VALORIZAR, RESSIGNIFICAR

Neste capítulo, desenvolvemos nosso gesto analítico e interpretativo, baseado nos estudos semânticos de Eduardo Guimarães (2018, 2017, 2011). Ressaltamos que adotamos uma perspectiva político-linguística enquanto lugar de enunciação do(s) locutor(es) que produz(em) dizeres que constituem uma manifestação coletiva - moções de apoio - um texto institucional que representa um espaço específico do dizer, no qual se justifica a importância da oferta da língua espanhola nas escolas do RS.

Para a análise das moções, tomamos os recortes dos enunciados na sua materialidade linguística para evidenciar como se constituem os sentidos do conjunto de ideias presentes nos argumentos em defesa do espanhol na escola. Em seguida, para alcançarmos nosso objetivo principal em compreender como os argumentos que estão descritos nas moções de apoio sustentaram a constituição do projeto da PEC 270/2018, separamos em sequências enunciativas os enunciados que se reescrevem para reafirmar a importância da língua espanhola no contexto escolar.

5.1 ENUNCIAÇÃO COLETIVA: A VOZ DO SENSO COMUM

Como já exposto anteriormente, uma moção é um documento institucional que manifesta uma opinião coletiva, representada por agentes políticos. Do ponto de vista institucional, é um documento que tem um propósito, que apresenta argumentos de apoio a uma causa, projeto ou manifesto e que se dirige a um interlocutor; é um texto declarativo que justifica o apoio à determinada ensejo ou situação. E do ponto de vista da apresentação, do enquadramento do texto, pode ser chamado de requerimento, ofício, petição, entre outros, mas todos são moções porque mantêm a mesma finalidade.

As cinco moções do nosso *corpus* de pesquisa foram selecionadas por apresentarem características que representam a região a qual pertencem, além disso, consideramos aquelas que acrescentaram argumentos diferentes umas das outras. Apesar de todas as moções apresentarem um texto que em princípio manifesta uma voz coletiva para construir significados em torno da

importância do ensino do espanhol, cada locutor apresenta uma forma específica do seu dizer. Para proceder ao recorte dos dizeres nos textos das moções que compõem nosso *corpus*, utilizamos o método da sondagem, selecionando enunciados específicos que formulam/constroem argumentos, considerando o funcionamento do texto para compreendê-lo.

As moções aqui destacadas representam a voz da coletividade, a voz da representação política e social das comunidades que se manifestaram a favor da obrigatoriedade do ensino do espanhol, fazendo um discurso em defesa da língua e buscando a garantia de sua obrigatoriedade no sistema de ensino. . A análise deste trabalho é feita em um conjunto de textos que temos em comum para regularidade do conjunto das moções que é o discurso em defesa do espanhol e de uma declaração argumentativa sobre sua importância desta língua.

A seguir destacamos os enunciados argumentativos de uma a uma das moções selecionadas.

No **RE 1**, que representa a região norte do estado com a moção de apoio do município de Jacutinga[43], destacamos sete principais pontos de relevância. Observamos que a moção esta organizada em oito parágrafos e tem a assinatura do presidente da Câmara. Ela está escrita em cima de informações jurídicas, de uma retomada histórica da legislação política do ensino do espanhol no Brasil e de apontamentos sobre a presença da língua no contexto do RS. Diante da organização do texto escrito desta moção e por já ter sido um polo de educação a distância da UFSM, com o curso de Letras-Espanhol, é que elegemos este município.

No primeiro enunciado, encontramos uma memória, ele recupera uma história e ativa um dizer de que o espanhol já fez parte no sistema escolar brasileiro; logo destaca sobre a ascensão da língua e implantação nas escolas públicas. Em seguida, encontramos um argumento com a indicação de que já tivemos uma lei de obrigatoriedade da língua espanhola e essa lei tinha um contexto geopolítico e econômico, que era o MERCOSUL. O quarto enunciado destaca a integração do Brasil com os países vizinhos e principalmente do

[43] O município de Jacutinga tinha um polo de Educação a Distância da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a qual oferecia o Curso de Letras-Espanhol.

MERCOSUL; seguindo sobre o investimento na formação de professores, com a criação de universidades públicas com licenciaturas em língua espanhola. No enunciado seguinte, há um destaque sobre a questão geopolítica da fronteira, onde acontecem tantas trocas comerciais, econômicas, culturais e pessoais. E o último argumento salienta que a não obrigatoriedade do ensino da língua espanhola no RS, é um retrocesso; pois seria deixar para traz todo um percurso histórico de luta, promoção, construção e relação da língua com a sociedade brasileira.

O **RE 2**, que concebe a moção do município de Pelotas[44], região sul do estado, expõe treze enunciados que argumentam politicamente a defesa do ensino do espanhol assinados pela presidente da Câmara e demais vereadores. Em seis parágrafos, encontramos dizeres que destacam questões comunicativas, culturais, sociais e econômicas descritas. Destacamos a escolha do município de Pelotas por apresentar em sua estrutura curricular municipal o ensino da língua espanhola.

No primeiro enunciado é destacada a importância internacional da língua em diversos países, e no segundo expõe sua oficialidade em vinte e um países. O terceiro trata o espanhol no viés comunicativo mundialmente; assim como, o quarto, quinto e sexto salientam as relações de fronteira e vizinhança com o Uruguai e a Argentina. O sétimo enunciado destaca a familiarização cultural da língua. Já o oitavo e nono dispõe sobre a relação e importância econômica do MERCOSUL. Do décimo ao décimo segundo enunciados é relevantemente discutido que a retirada do espanhol precariza o ensino, desemprega professores da área e obriga o ensino de uma única língua estrangeira. Para finalizar a moção, o décimo terceiro enunciado argumenta a necessidade de um ensino plurilíngue e intercultural que acompanhe o desenvolvimento do mundo contemporâneo.

Já no **RE 3**, no qual destacamos a moção do município de Canoas, localizado à leste, na região metropolitana do estado, encontramos enunciados sete argumentos dispostos em quatro parágrafos de texto. Estes argumentos tratam das relações de comunicação, do desenvolvimento da população, da

[44] O município de Pelotas tem no seu Plano Municipal da Educação, como Projeto Complementar, o ensino da língua espanhola. Disponível em: https://site.pelotas.com.br/educacao/portal/educacao/documentos/plano%20municipal%20de%20educacao%20de%20pelotas.pdf

questão comercial, econômica e fronteiriça, e tem o acordo e assinatura do presidente e demais vereadores da Câmara do município. A escolha pela moção de Canoas se deu pela organização e estruturação do seu texto.

O primeiro enunciado lança a importância internacional da língua espanhola. Logo em seguida, se argumenta que esta língua é utilizada na comunicação com outros países. No terceiro enunciado está disposto que é necessário haver uma diversidade no ensino de línguas, e o quarto complementa explicando que a língua espanhola contribui no desenvolvimento social e cultural dos indivíduos. Já o enunciado seguinte, traz a relação comunicativa do MERCOSUL, e o sexto segue nesse contexto destacando a questão da fronteira com países que tem o espanhol como língua oficial; em consonância, o sétimo enunciado destaca o idioma oficial na relação comercial do RS.

Temos no **RE 4** a moção do município de Uruguaiana que possui divisa com a cidade de - “Paso de los Libres” - uma divisa entre Brasil e Argentina, onde temos a Ponte Internacional Getúlio Vargas - Augustín Pedro Justo, uma ponte rodoviária e ferroviária que está sobre o Rio Uruguai. Esta moção - que está assinada pela presidente da Câmara, que é professora - apresenta nove argumentos dispostos em nove parágrafos que se coloca à defesa da língua por uma experiência prévia, ampliando o conhecimento de línguas e ajudando na integração dos países. Para destacarmos a região de fronteira nossa escolha não poderia ser outra, pois Uruguaiana é o município com grande fluxo aduaneiro, possui o ensino do espanhol nas suas escolas e mantém relações comerciais e culturais com os argentinos.

O primeiro enunciado expõe uma conjuntura política com a revogação da lei 11.161/2005. Logo, destaca o plurilinguismo como uma política de promoção da língua espanhola. Um terceiro argumento traz a relevância da integração que o MERCOSUL possibilita. O quarto enunciado apresenta um argumento muito real na relação fronteiriça do município, nas relações sociais, econômicas e culturais; complementando, o quinto enunciado discorre sobre a circulação plural de línguas nos países da América Latina, diante da realidade regional e dos laços com a vizinhança. No sexto enunciado o espanhol tem seu valor agregado nas relações comerciais, uma língua dos negócios na fronteira da América Latina. Já o sétimo enunciado destaca a formação de professores e

o investimento sobre a criação das universidades públicas no RS - UNIPAMPA e UFFS. No oitavo percebemos um direcionamento específico sobre a valorização das conquistas de políticas linguísticas do município, que possui em sua Lei Orgânica a oferta do ensino de língua espanhola nas escolas municipais. E por último, considera a questão política de representação coletiva que deve defender o direito e a qualidade da educação.

Nossa última, é a **RE 5** que representa a moção de Santa Maria, município localizado no centro do estado e um grande polo educacional de formação superior. O enunciado desta moção não apresenta em seu texto argumentos de destaque e/ou justificativas. O que podemos observar é que a moção é uma declaração de apoio à manutenção da oferta da língua espanhola no Rio Grande do Sul, assinada pelo presidente da Câmara. Diante deste modelo de moção, podemos inferir que a representação legislativa do município pode ter se baseado, na construção do seu texto, na primeira moção de apoio do estado, a do município de Bagé, que também apresenta uma declaração de apoio, porém assinada pela maioria dos vereadores do município. Cabe destacar que o critério de escolha por esta moção, além de estar, aparentemente, baseada na primeira moção de apoio, se dá pelo fato de ser do município em que está situada a UFSM, e ainda, localidade onde a autora reside e trabalha.

Em nosso olhar analítico e interpretativo dos argumentos apresentados nas moções selecionadas, há uma recorrência de dizeres da ordem jurídica e da ordem política. O que encontramos são enunciados que se diferem, mas que mantém uma mesma ideia, um mesmo sentido, uma mesma linha de argumentação, uma mesma busca.

As moções materializam discursos, dizeres que costumamos ouvir de professores, de comerciantes, de recepcionistas de hotel, de frentista de posto de gasolina na estrada, de toda uma comunidade que está inserida nesse entremeio linguístico, que de algum se expõe ao espanhol. Considerando que o legislativo da Câmara de Vereadores dos municípios representa os desejos da comunidade, sendo seu porta voz, compreendemos que estes argumentos estão no imaginário das pessoas, pois elas os reconhecem como parte do seu ambiente, do que está ao seu entorno, no seu dia a dia quase que naturalmente, a questão da fronteira, da cultura, do comércio, que faz com que

os sujeitos consigam discursivizar sobre a importância e necessidade do espanhol, que é o que sintetizamos na seção a seguir.

5.2 A REESCRITURAÇÃO E SEU SENTIDO

Na compreensão deste trabalho, uma moção tem como propósito um apoio a uma proposta de emenda constitucional, e as justificativas ali expostas estão todas nos elementos que identificamos no texto das moções.

Estas, que foram produzidas e apresentadas pela Câmara de Vereadores de cada município apoiador, tem uma representação legislativa, e ainda mais importante, uma representação do povo. Ela defende algo que é relevante para a escola pública e para a sociedade como um todo. E dentro desta relevância como as pessoas leem e justificam a importância do ensino da língua espanhola, principalmente do Rio Grande do Sul.

É diante destes fatos e argumentos que a seguir procedemos à análise destes enunciados que constituem os argumentos apresentados pelas Câmaras de Vereadores, que apoiam o Movimento **#FicaEspanhol**, a aprovação da PEC 270 e a importância do ensino da língua espanhola nas escolas públicas do Rio Grande do Sul, e assim mesmo, de todo o Brasil.

Para iniciar nosso gesto analítico, recortamos os pontos principais dos argumentos das moções selecionadas e separamos por Sequências Enunciativas (SE) numeradas de acordo com a ordem de apresentação das moções selecionadas para análise. No intuito de partirmos do princípio do movimento político-linguístico de produção das moções de apoio, consideramos como ponto zero, como ponto de partida para reescrever a importância da língua espanhola e da sua oferta no contexto escolar, o texto da moção do município de Bagé[45], que foi a primeira moção produzida, a que norteia todas as outras. Assim, apresentamos como:

SE 0: A importância do ensino da língua espanhola nas escolas.

[45] Ver seção 4.2, página 117.

Na busca por apontar, descrever e reescriturar o que já foi dito, os argumentos das moções se apresentam como forma de definir o que se entende por língua espanhola. É nesse sentido que a reescrituração nos permite apresentar, no plano linguístico, diferentes modos de defender o espanhol, mas que semanticamente funcionam da mesma forma, ou seja, dizem a mesma coisa. Nesse enlace, o que muda são os mecanismos na forma de apresentar e funcionar no texto, seja por repetição, substituição, expansão ou condensação, conforme os preceitos de Guimarães (2018).

Ao analisarmos os argumentos selecionados observamos o modo de reescrever na língua o que se quer dizer como uma parte estrutural que o funcionamento semântico mantém com uma rede de significados entre as palavras e os mecanismos de coerência textual. Isto é, a condição de textualidade apresenta uma coerência na forma como os elementos são reescritos, reditos, retomados, referidos, articulados dentro do próprio texto.

Então, para nossa aferição de que a reescrituração tem um funcionamento semântico que apresenta diferentes maneiras de reescrever uma mesma ideia, um mesmo significado, um mesmo sentido; e ainda, para mostrarmos o funcionamento argumentativo do texto, analisamos as sequências enunciativas a seguir, que mostram como a ideia disposta na SE 0 se reescreve no interior de cada texto das cinco moções para compreendermos quais os sentidos que nos levam a pensar na importância do espanhol.

Para isso, destacamos e discutimos os argumentos de cada sequência enunciativa abaixo a serem reproduzidas, ressignificadas e reditas para reforçar uma ideologia linguística que aponta o valor e a importância que a compete. Partindo dos recortes das moções selecionadas, separamos os argumentos reescritos, dispostos em letras de ordem alfabética, para nosso olhar analítico. E para identificar o tópico que os argumentos se reescrevem nomeamos as sequências de acordo com o sentido identificado no texto.

SE 1

1º: História da língua a) - b)

- disciplina nas escolas há quase um século
- ascensão gradativa nas escolas

2º: Status da língua b) - e)

- ascensão gradativa nas escolas
- criação de novas licenciaturas

3º: Ensino da língua c) - g)

- oferta obrigatória nos estabelecimentos de ensino
- não obrigatoriedade em escolas públicas

4º: Lugar da língua b) - e)

- implantação nas escolas básicas
- criação de universidades com cursos de letras espanhol

5º: Demografia da língua d) - f)

- integração com países vizinhos
- fronteira com Argentina e Uruguai

Na **SE 1**, destacamos cinco tópicos em que a SE 0 tem sua reescrituração. No 1º há uma repetição do percurso histórico disciplinar da língua espanhola conforme apresentamos no capítulo 1 desta tese, e o sentido se dá por sinonímia em que um enunciado dá a mesma ideia do outro, mas com palavras diferentes. Já no 2º, encontramos uma expansão por desenvolvimento, pois “a criação de novas licenciaturas” se dá ao fato da língua espanhola ter ampliação do seu espaço no contexto escolar. O 3º tópico traz o modo de substituição por especificação; o que encontramos é um retrocesso da obrigatoriedade do ensino por uma antonímia da obrigatoriedade. No 4º temos novamente a expansão por desenvolvimento, tendo em vista que com a implantação do ensino do espanhol nas escolas fez-se necessário a criação de Cursos de Letras Espanhol para formar profissionais da área. O 5º e último tópico apresenta o modo da substituição e o sentido da especificação de “países vizinhos” a “Argentina e Uruguai”.

SE 2

1º: Status da língua a) - b) - c)

- língua internacional
- língua oficial em 21 países
- língua mais falada
- língua de comunicação mundial

2º: Demografia da língua e) - f)

- fronteira com o Brasil
- fronteira com o Rio Grande do Sul

3º: Cultura da língua d) - g)

- língua dos nossos vizinhos
- familiarização da cultura

4º: Negociações da língua h) - i)

- economia do Mercosul
- língua oficial do Mercosul

5º: Ensino da língua j) - k) - l)

- professores desempregados
- precarização do ensino
- retorno de oferta de uma única língua estrangeira

6º: Pluralismo da língua c) - m)

- comunicação em todo o mundo
- mundo plurilíngue

Na **SE 2**, trazemos seis tópicos de reescrituração; no 1º encontramos o modo da substituição por especificação, onde a língua espanhola é reescrita pelas ideias de ser internacional, oficial em vários países, de ser a segunda língua mais falada e de ter uma importância na comunicação mundial. O 2º tópico trata da questão demográfica pelo modo da repetição e o sentido da hiperonímia, pois amplia o espaço fronteiriço, não só do Rio Grande do Sul, mas de todo o Brasil. No 3º encontramos o modo da expansão que dá a ideia

de ampliar a relação com os países vizinhos como uma questão de identidade na forma de nos relacionarmos com a cultura deles, dando um sentido de generalização. O tópico 4º destaca o MERCOSUL e a relação com a língua espanhola com sua devida importância na esfera econômica, um modo de repetição por hiperonímia. Temos no 5º tópico, enunciados reescritos da substituição por especificação, em que é destacado, por diferentes sentidos, que a educação é amplamente prejudicada com a não obrigatoriedade do espanhol nas escolas. Por último, o 6º ponto de destaque se dá pelo modo da expansão por desenvolvimento, em que se expõe a ideia de que a língua espanhola como meio de comunicação mundial possibilita um mundo mais plurilíngue, um mundo de grandes trocas e com novas oportunidades e aprendizagens.

SE 3

1º: Importância da língua a) - b)
- importância internacional
- comunicação internacional

2º: Cultura da língua c) - d)
- diversidade no ensino de língua estrangeira
- desenvolvimento social e cultural

3º: Oficialidade da língua e) - f) - g)
- língua oficial do Mercosul
- língua oficial dos países de fronteira do RS
- língua oficial da exportação

O movimento de reescrituração da **SE 3**, se deu em três tópicos. No 1º destacamos o modo da substituição por especificação, que mostra que a língua espanhola está descrita pela sua relação internacional comunicativa, dando-lhe importância mundialmente. O 2º apresenta uma expansão por desenvolvimento do ensino da língua espanhola expondo uma diversidade no ensino de línguas no âmbito social e cultural que isso proporciona aos sujeitos. Já o 3º, temos

uma repetição por sinonímia que destaca a língua espanhola na sua oficialidade em diferentes espaços de circulação.

SE 4

1º: Ensino da língua a) - g)
- oferta obrigatória desde 2005
- revogação da obrigatoriedade

2º: Comunicação da língua b) - e)
- plurilinguismo
- pluralismo de línguas

3º: Inclusão da língua c) - e)
- integração
- estreitando laços

4º: Integração da língua d) - f)
- importância social, cultural, política e econômica
- comércio regional

5º: Ensino da língua g) - h) - i)
- criação de cursos de letras espanhol
- ensino inclusivo
- educação de qualidade

Temos na **SE 4**, cinco movimentos de reescrituração, em que no 1º encontramos uma substituição da palavra “oferta” pela palavra “revogação”, e o sentido é da especificação, em que uma é o antônimo da outra no dizer sobre a importância da oferta do espanhol nas escolas. No 2º, temos uma repetição por sinonímia para dispor a importância da língua espanhola em sua pluralidade. O 3º tópico também apresenta o modo da repetição por sinonímia para destacar a importância e convivência que a língua espanhola mantém com os países de fronteira. No 4º destacamos o modo da expansão das relações de comércio

desenvolvidas nas fronteiras, e tem o sentido do desenvolvimento da importância da língua no âmbito social, cultural, político e econômico. E o 5º e último tópico exibe uma substituição por especificação, em que o ensino da língua espanhola desenvolve a formação de novos professores e estabelece um ensino de inclusão para todos, resultando assim, em uma educação de qualidade.

SE 5

- manutenção da oferta de língua espanhola nas escolas

O que podemos dizer da **SE 5** é que ela não apresenta uma reescrituração do seu texto, mas que mantém relação com a SE 0, pois ela nos parece uma adaptação do que já foi dito na moção de apoio 1 (município de Bagé). Assim, podemos aferir que a SE 5 é uma repetição da SE 0. A importância da língua espanhola é o elemento zero e de tudo o que se diz sobre a língua, ou seja, o aspecto da importância, o aspecto demográfico da língua internacional, o aspecto regional das relações de fronteira, a questão da cultura, a questão do comércio, entre tantas outras, os quais cada um deles reescreve dentro do seu próprio texto a importância dessa língua.

Diante das análises e observações das sequências enunciativas de cada moção selecionada, entendemos porque é preciso garantir a obrigatoriedade do espanhol. Todas as razões para tal estão presentes nos discursos das moções de apoio, e essa garantia se dá por cada justificativa presente em cada argumento.

A primeira moção entregue ao Movimento **#FicaEspanhol**, serviu de modelo para a constituição de todas as outras, foi o ponto de partida de como as Câmaras de Vereadores de cada município expandiu seus argumentos da necessidade de garantir a oferta obrigatória do espanhol nas escolas públicas. Assim, as moções foram ampliando seus discursos e justificativas, reescrevendo a moção 1 e ampliando os argumentos que foram construindo uma rede de significação de garantia da obrigatoriedade da língua. O conjunto

dos argumentos analisados neste trabalho, redizem a importância da língua espanhola disposta na SE 0. Importância esta que não está dita explicitamente, mas que vai sendo construída com os argumentos das moções seguintes; e o que podemos ver é como ela vai se reescriturando, pois as moções aparecem trazendo diferentes argumentos que vão construindo um conjunto de justificativas que fortalecem a importância do ensino do espanhol no Rio Grande do Sul, em uma colaboração de apresentar, explicitar e defender o ensino da língua.

O que temos aí é uma ideologia linguística que circula nos textos das moções, que é a defesa, a importância do espanhol. Esta ideologia defende a língua espanhola nas escolas, e comprova a ideia sobre como o espanhol é fundamental no ensino brasileiro. Desse modo, o movimento da reescrituração que reescreve - o tempo todo - essa importância, mostra que se tem uma ideologia dessa língua sobre o lugar que ela tem para nós, brasileiros; sobre o lugar que essa língua tem no discurso das comunidades que elaboraram as moções que representam as regiões do estado do RS.

Ao observarmos a repetição dos argumentos, percebemos que estes são fundamentais para consolidar a ideia da importância do espanhol na escola. A repetição é um funcionamento semântico e enunciativo dentro do texto que mostra que existe uma ideologia sobre a língua espanhola já instituída e consolidada.

Em relação aos argumentos a frequência maior foram repetições e substituições, o que mostra que esses dizeres sobre o espanhol estão presentes na fala das pessoas, estruturando um discurso sobre a importância da língua para nossa sociedade. A repetição e a substituição são a base do funcionamento enunciativo do que se diz sobre a importância do espanhol nos textos analisados. Destes, podemos dizer que a ideia que se tem do lugar do espanhol como disciplina escolar no sistema de ensino gaúcho está muito consolidado enquanto uma ideia de qual o lugar que essa língua tem no nosso contexto regional, nas nossas relações com a cultura, com os espaços de trocas, em todas as relações possíveis de serem estabelecidas com os hispano falantes.

Portando, nos enunciados recortados dos textos das moções selecionadas, percebemos uma representação de um coletivo, aquela que

representa o povo, de um lugar escolhido pelo povo. Nesse lugar, todos falam a mesma coisa, mesmo com pontos de vistas ideológicos diferentes. Os discursos se reescrevem, porque as experiências são as mesmas, aquilo que está no senso comum, porque se tem uma vivência com a fronteira, tem um relevo do pampa que é onde nasce o gaúcho, tem uma ênfase na tradição, uma cultura comum entre três países (Brasil, Uruguai e Argentina), questões e relações comuns à comunidade do RS.

Nessas relações encontramos dizeres reescritos que se relacionam entre si para defender a língua espanhola e reforçar sua importância na medida em que toda uma comunidade tem sua voz significada em discursos políticos que repetem o que já vem sendo dito e defendido historicamente, importância esta que reafirmamos na próxima seção.

5.3 O REDIZER DE UM JÁ DITO

Nesse entremeio político/linguístico que nos colocamos nesta pesquisa, apresentamos argumentos que se reescrevem para reforçar e enfatizar dizeres que representam um discurso que existe no senso comum sobre a importância do ensino da língua espanhola.

Como já mencionado neste trabalho, a reescrituração se dá na relação que um elemento do texto diz algo que já foi dito, ou seja, reescreve uma ideia de mesmo sentido com outras palavras. Dessa forma, o conjunto das moções selecionadas para esta análise exibe, num conjunto de enunciados, uma série de argumentos que definem a importância da língua espanhola e que se justificam por meio das relações fronteiriças, culturais, linguísticas, sociais, econômicas, comerciais e históricas.

Nesse sentido, após observarmos todos os argumentos que justificam a importância do ensino da língua espanhola, destacamos os principais (re)dizeres político-linguísticos das cinco moções de apoio analisadas, ou seja, a reescrituração daquilo que já foi dito, que são:

1- A história da língua espanhola no Brasil.
2- A identificação cultural.
3- As relações fronteiriças e os laços com os países vizinhos.

4- A identidade latino-americana.
5- As condições geopolíticas.
6- A importância internacional da língua para a comunicação.
7- O pluralismo linguístico.
8- As relações comerciais em âmbito internacional e regional.
9- A movimentação econômica e a integração do MERCOSUL.
10- O desenvolvimento social dos indivíduos.
11- O ensino inclusivo.
12- A formação de professores.
13- O retrocesso e precarização da educação.
14- O desemprego de profissionais capacitados.

Podemos afirmar que os modos de reescrituração dos argumentos identificados, se dão, em sua maioria, por “repetição” e “substituição”, pois nos enunciados das sequências enunciativas destacadas, o que encontramos foram modos diferentes do dizer sobre o mesmo enunciado, com o mesmo objetivo e mesmo significado. Ou seja, os argumentos sobre a importância da língua espanhola se relacionam uns aos outros, pautados por um discurso que existe no senso comum, que já está disposto nos eixos de fronteira geopolítica, fronteira cultural, relações comerciais, oportunidade de um pluralismo de línguas dentro das escolas, de argumentos recorrentes que redizem um discurso de valor do espanhol.

Os argumentos dentro das moções se repetem, porém não são enunciações iguais, são dizeres que indicam, sinalizam, apontam para uma mesma linha de argumentação. Nesse sentido, esta tese aponta tudo aquilo que o senso comum nos diz, reescritos e ressignificados no texto das moções, em que os argumentos descritos em cada moção de apoio reforçam a ideia da importância do espanhol.

A reescrituração, nesse sentido, é um movimento do segmento da palavra, da forma nominal, do segmento do enunciado. Em geral, o que é reescriturado é um sintagma nominal. E tudo o que se diz sobre a língua espanhola tem maneiras diferentes de serem reescritas, como por exemplo: língua internacional - língua de poder político - língua importante - língua de status - língua mais falada, etc.

De certa maneira, em todas as moções, temos os mesmos argumentos ditos de outro jeito, mas com a mesma linha de significação, na mesma linha argumentativa de dizer o status internacional da língua, de dizer que língua é essa em termos de representação política, no sentido do poder que ela tem enquanto língua. Os argumentos sobre fronteira com dois países que falam a língua são os mesmos, mas escritos de modos diferentes, no mesmo funcionamento semântico.

Se temos tantos argumentos que justificam e que comprovam a importância da língua espanhola, porque precisamos lutar politicamente pelo espaço da língua no sistema educacional? Porque é necessário mobilizar diferentes segmentos para apoiar e comprovar essa importância? Porque nós, professores, precisamos estar sempre na defensiva por algo tão visível?

Uma das coisas mais importantes que conseguimos visualizar na história da oferta da língua espanhola na escola pública brasileira é que ela sempre foi instável, ela nunca teve um lugar garantido, ela não tem um lugar garantido. Ela passa, desde sempre, por altos e baixos, por momentos que ela aparece na grade escolar e por outros momentos que ela some. Isso significa que ela está sempre à mercê das decisões político educacionais no Brasil. Ela nunca é uma disciplina garantida e sofre essa instabilidade porque não tem a mesma representação política que o inglês tem na conjuntura educacional.

A partir do MERCOSUL, tem-se uma conjuntura econômica e política favorável à estabilização da língua espanhola como língua estrangeira, condições de implementá-la no sistema escolar de modo mais efetivo, no entanto impõe-se uma instabilidade, pois mesmo depois de dez anos do que parecia estar garantindo seu lugar na educação brasileira, o governo simplesmente, por decreto, revoga a lei que o assegura na escola. Ou seja, a língua espanhola não tem um lugar garantido, por sua representação política, pelo reconhecimento da sua importância política, cultural, social e econômica. Essa instabilidade da história da oferta do espanhol é que nos coloca na resistência, pois quem trabalha, quem está envolvido, quem está inserido na área do ensino do espanhol, está sempre na insegurança.

O que queremos ressaltar com este trabalho de tese, é que precisamos dizer que é necessário garantir dentro do nosso estado, porque não está garantido fora. Tudo que está no entorno, no externo, não dá garantia de nada,

pois o espanhol não tem a mesma representação e o mesmo reconhecimento que o inglês. E o fato do Brasil e outros países da América do Sul terem passado por ditaduras ao longo das décadas de 60, 70 e 80, as relações que ali existiam eram somente protocoladas; não existia uma integração entre os países, pois eram países muito nacionalistas que estavam fechados em si mesmos, não estavam abertos para uma relação. E o efeito disso é que o Brasil ficou de costas para os países falantes do espanhol, como dizemos no senso comum “numa ilha”, que historicamente se tornou como tal, pois ficamos cada vez mais distantes dos países hispanos, o que não nos garantiu essa segurança sobre a língua espanhola.

O senso comum da comunidade externa à escola, e até a própria comunidade escolar, não tem conhecimento sobre a importância da obrigatoriedade do ensino do espanhol na escola, não está claro para as pessoas. Nessa conjuntura política e social que o espanhol aparece e desaparece no sistema escolar brasileiro, é um efeito das políticas públicas governamentais, das políticas educacionais que estão relacionadas a determinados governos, a determinadas ideologias. Assim, ter o espanhol na grade escolar não é uma questão pedagógica, e sim uma consequência dos movimentos geopolíticos da conjuntura de política externa que afeta a oferta da língua.

Destarte, mesmo com a lei de 2005, com documentos oficiais, com as relações com a língua em si, o lugar do espanhol na escola sempre teve altos e baixos, nunca se teve uma garantia da sua oferta. Com o MERCOSUL, a língua ganhou um espaço no Brasil, assim como o português ganhou no Uruguai e na Argentina, porém, seguimos em luta e em defesa do espanhol, de modo a transformamos ideais de retrocesso, de uma não expansão da educação, de uma falha na construção de cidadãos críticos, reflexivos, colaborativos e receptivos ao novo, ao outro, ao que lhe dá maiores condições de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional diante do mundo em que vivemos.

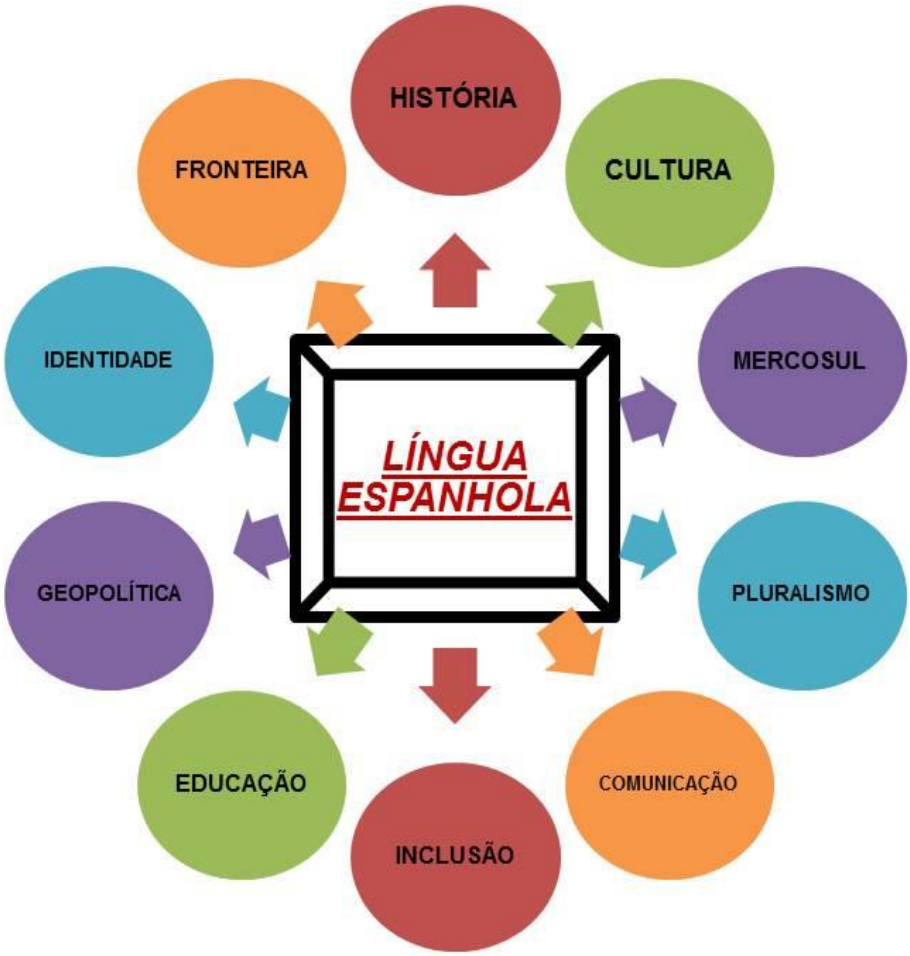
As relações externas em que o espanhol circula, os locais onde é falado, a necessidade de saber a língua, as pessoas que a falam, os locais onde é usada, devem ser argumentos relevantes, pois são essas relações que necessitam ter efeito na escola para convencer os pais e toda uma comunidade

que é importante saber o espanhol assim como o inglês, além disso, de convencer o gestor (seja do estado, do município, da escola) que a não obrigatoriedade e retirada da língua do sistema de ensino, desqualifica o desenvolvimento de crianças e adolescentes em construção e transformação, pois saber a língua espanhola amplia e agrega aos conhecimentos dos alunos.

Diante de tudo o que foi exposto nesta tese, podemos afirmar que nosso trabalho é a representação da voz coletiva de uma comunidade. Como Calvet (2002) descreve, a comunidade se organiza e produz uma política in vivo, de cima para baixo, se tornando um agente político-linguístico daquilo que ela deseja e busca. Portanto, ao destacarmos os argumentos das moções de apoio, trazemos uma voz coletiva de pessoas que se mobilizaram para requerer algo que possui um caráter político-linguístico de defesa de uma língua; defesa do status do espanhol no sistema escolar.

Desse modo, com o desenvolvimento deste trabalho e com a observação de cada argumento de defesa da língua espanhola em nossa análise, sintetizamos a justificativa chave, o argumento principal que dá norte a todo um movimento político-linguístico sobre o ensino do espanhol, que é “a importância da oferta do ensino da língua espanhola nas escolas”. Assim sendo, sintetizamos, em torno de palavras, a rede de significação dos discursos sobre esta importância.

Figura 7: Síntese de argumentos políticos-linguísticos



Fonte: Elaborado pela autora

Diante do exposto, o que queremos com todo esse movimento argumentativo é que a língua espanhola esteja no lugar que acreditamos que ela mereça estar, na importância que ela tem e na significação que ela dispõe para a formação dos indivíduos. Como professores, reconhecemos o status do espanhol, essas vozes do senso comum reconhecem a importância da língua, e as pessoas que produziram as moções representam toda essa força que busca este espaço na formação dos cidadãos, na aprendizagem dos alunos, na abertura das portas de um ensino mais plurilíngue das línguas que circulam no nosso meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe um ditado que diz que “Contra fatos não há argumentos”, porém o que apresentamos neste trabalho é o oposto, pois temos sim muitos argumentos que justificam a importância do espanhol no sistema de ensino brasileiro. O que construímos ao longo desta tese está organizado de forma a compreender que quando buscamos algo que se tenha uma importância social, estamos realizando um ato político que corrobora para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O ensino de línguas no Brasil sempre esteve relacionado a interesses políticos, econômicos, históricos e sociais. Todos os esforços de inserção da língua espanhola no contexto brasileiro, todos os atos políticos-linguísticos na tentativa de dar à língua o valor que ela tem, foram marcados por incertezas e inseguranças.

Assim, a presente tese tem como tema geral de reflexão sobre a importância da oferta do ensino de língua espanhola nas escolas públicas brasileiras. A investigação a que nos detivemos se desenvolveu a partir de dois lugares do dizer: o de professora pesquisadora e o de agente político-linguístico. Dessa forma, nessa última parte da tese, sintetizamos o desenvolvimento, o resultado e as perspectivas deste trabalho.

O tema discutido nesta tese se refere a uma luta política linguística a favor da língua espanhola que se ampara em argumentos que justificam a importância do seu ensino nas escolas públicas. Sendo assim, refletimos sobre o Movimento **#FicaEspanhol** como um movimento político-linguístico e suas ações em prol do espanhol no contexto gaúcho e brasileiro.

Primeiramente, retomamos o percurso histórico-político-linguístico do espanhol na educação brasileira. Sempre em busca do seu espaço, o espanhol no Brasil sofreu (e ainda sofre) com a instabilidade de sua implantação no sistema de ensino, entre idas e vindas de leis de obrigatoriedade e de revogação. O problema do espanhol é a fragilidade da oferta do seu ensino na escola pela falta de regularidade, ou seja, existe uma institucionalização da língua que não é regular, pois ela depende de reformas educacionais e de uma legislação vigente. Diferentemente do inglês, a língua espanhola depende de

uma identificação do contexto externo, do reconhecimento da comunidade sobre a importância e relevância da sua oferta na escola.

Frente a isso, o **#FicaEspanhol** surgiu como um movimento político-linguístico para manifestar e comprovar a importância e a necessidade da oferta de ensino da língua espanhola. As relações de integração com os países do MERCOSUL, os acordos comerciais, econômicos, o conhecimento cultural, a questão regional e demográfica das fronteiras, todas as trocas que, diariamente, acontecem nesse entremeio linguístico do Brasil com os países hispano falantes, são a base para se valorizar a língua espanhola na formação escolar brasileira, e principalmente, no sistema de ensino do Rio Grande do Sul, que é nosso espaço do dizer sobre a língua.

É nesse escopo, que apresentamos uma contextualização do ensino do espanhol para fazer uma discussão político-linguística e uma análise semântica da perspectiva da Semântica Histórica da Enunciação. Portanto, discorremos sobre os conceitos de Política Linguística como uma abordagem do campo do saber que nos permite discutir sobre as línguas e seu uso na sociedade, neste caso, a língua espanhola. De acordo com Santos (2023)

> São as políticas linguísticas as responsáveis pelos estabelecimentos das línguas, as aspirações e a parte de documentação referentes a elas, de acordo com os contextos sociais dessas línguas. As políticas linguísticas se preocupam em estudar como estão essas línguas, quais são suas implicações e seu funcionamento nos diferentes setores da vida. (SANTOS, 2023, p. 338)

Olhando para todo o percurso do Movimento **#FicaEspanhol**, afirmamos que ele foi e é um grande acontecimento político-linguístico que ficará marcado na história do espanhol no Brasil. Todos os sujeitos envolvidos neste ato, como estudantes, professores, agentes culturais, agentes públicos, agentes civis, entre outros, produziram algum tipo de dizer que estavam relacionados com a importância do espanhol nas escolas, e que de alguma forma, foram essenciais para a aprovação da PEC 270/2018.

Nesse sentido, as ações de política linguística evidenciam as relações da língua com a sociedade (CALVET, 2007). Por meio da instauração de políticas linguísticas é possível uma maior valorização, promoção e

manutenção da aprendizagem de uma língua, que no caso a que defendemos nesta tese, a língua espanhola.

Nesse contexto, com base nas ações do **#FicaEspanhol**, analisamos, no conjunto de 54 Moções de Apoio, produzidas pelas Câmaras de Vereadores de diferentes municípios do Rio Grande do Sul (RS), como os dizeres sobre a importância do espanhol se reescrevem nos textos. A construção destas moções se deu pela manifestação da comunidade, por audiências públicas e articulações com o poder legislativo dos municípios gaúchos onde foram produzidos os textos de apoio à Emenda Constitucional que obriga a oferta do ensino do espanhol no Ensino Médio das escolas públicas do RS.

Esse gesto político parte de uma comunidade interessada, parte da base, que articula com as Câmaras de Vereadores para que estas produzam as moções, dando apoio e força ao movimento. Essas moções possuem argumentos que foram ouvidos da voz da comunidade, da sociedade civil que se articulou, e dos conhecimentos e interesses do senso comum. Portanto, o gesto político da ação é da comunidade, esta representada por professores, estudantes, alunos de licenciaturas, professores em formação em Língua Espanhola, agentes culturais, sociais, de um conjunto de pessoas que reivindicam e defendem o ensino do espanhol.

Para identificarmos os argumentos destas vozes, nos amparamos nos estudos da Semântica do Acontecimento (Eduardo Guimarães), com o procedimento analítico da reescrituração que nos possibilitou identificar como a importância da oferta da língua espanhola é reescrita nos textos de cada moção, como é redita e ressignificada. Na diversidade dos textos, as moções são um manifesto de apoio objetivo, no entanto, a maioria explicita argumentos de relevância para demonstrar como a comunidade entende a importância do espanhol na escola.

O gesto analítico se deu, primeiramente, com o recorte dos textos das moções, que descrevem as justificativas em defesa do espanhol. Posteriormente, selecionamos as sequências enunciativas dos argumentos históricos, políticos, demográficos, culturais, comerciais, que reafirmam a importância da língua espanhola no contexto gaúcho. Com a análise pudemos compreender o movimento argumentativo que se reescreve dentro do próprio texto, para dizer a mesma coisa, no caso, a importância do espanhol.

Nessa direção, os dizeres das moções representam uma voz coletiva, um discurso político-linguístico de valorização e defesa da língua espanhola. Isso significa que se tem uma comunidade, que através do voto, é representada no poder legislativo das Câmaras de Vereadores, por diferentes partidos políticos, que em um gesto político elabora as moções de apoio que explicitam uma série de argumentos do interesse desta comunidade, baseado em ideologias locais.

A questão política linguística desta tese é debater sobre a garantia da oferta da língua espanhola, como língua estrangeira, como língua da comunicação, como língua de importância para as relações do RS. Nesse escopo, o foco deste trabalho é a oferta do ensino do espanhol na escola. O que se busca é garantir a língua espanhola como disciplina; garantia essa determinada por uma lei, por uma emenda constitucional, por uma diretriz que garante essa oferta e valoriza esta língua.

Entendemos que o acesso a uma língua estrangeira ajuda na formação de identidade do cidadão. E frente à importância da língua espanhola perante o mundo, quem ignorá-la estará correndo o risco de perder diversas oportunidades em nível profissional, comercial, cultural, acadêmico e pessoal.

Propusemo-nos a evidenciar o Movimento **#FicaEspanhol** e suas ações político-linguísticas que debatem, descrevem e defendem a valorização da língua espanhola no contexto educacional brasileiro, no sentido de oportunizar a aprendizagem de uma língua estrangeira, dando ao sujeito a possibilidade dele se reconhecer no outro, de valorizar o que lhe é novo e de se desenvolver como um cidadão crítico e reflexivo.

Cabe destacar que, como professora de espanhol formada e como professora da rede pública de ensino, me inseri no movimento com o mesmo propósito do grupo - valorizar a língua espanhola na importância que tem e valorizar nosso trabalho como decentes. Por outro lado, com o crescimento do movimento, me afastei de modo a observar e analisar como o **#Fica Espanhol** ganha forma e força, enquanto um movimento político-linguístico.

Portanto, esta tese discute como a atuação do **#FicaEspanhol** serve como exemplo de uma ação político-linguística que faz um movimento do *in vivo* para o *in vitro*, destacada por Calvet (2007), ou seja, de uma prática social a uma ação política linguística, que começa na base, pelos agentes políticos-

linguísticos que estão envolvidos. O que apresentamos aqui foi como os argumentos das moções estão consolidados, pois eles se repetem em diferentes moções, são escritos e reescritos de diferentes modos, mas sempre mantendo e dizendo uma mesma coisa, uma mesma ideia, a qual sintetizamos na figura 6 desta tese (página 145).

As razões para aprender a língua espanhola, principalmente no que tange ao Brasil, e mais especificamente neste trabalho, no Rio Grande do Sul, são inúmeras. Mas podemos destacar duas questões que devem ser analisadas e mencionadas aqui: o enriquecimento e a formação e integração de uma cidadania latino-americana.

Quem deseja aprender uma língua estrangeira na vida adulta geralmente tem o objetivo de abrir seus horizontes profissionais. Isto é muito relevante, pois além de contribuir para o crescimento, qualificação e capacitação profissional, é possível ver que saber um idioma faz avançar a globalização da economia mundial. Desse modo, é possível visualizar no futuro um mundo diferente em âmbito linguístico e cultural.

São novos conhecimentos em termos literários, filosóficos, historiográficos, folclóricos, musicais, culturais, em diferentes formas de se expressar e viver, que permite a pessoa criar e recriar realidades novas frente aos seus conhecimentos e experiências.

Sendo assim, em acordo com Sedycias (2005, p. 38-44), destacamos dez razões para que os brasileiros devam estudar, aprender e desfrutar da língua espanhola:

1- O espanhol é a segunda língua mais falada em todo o mundo;
2- O espanhol é a língua oficial em 21 países;
3- Como veículo de comunicação internacional, principalmente no comércio, o espanhol ocupa o segundo lugar, perdendo somente para o inglês. E está em terceiro lugar na política, diplomacia, economia e cultura, ficando atrás do inglês e francês, respectivamente;
4- Em torno de 100 milhões de pessoas tem o espanhol como segunda língua;
5- O acordo comercial do Mercosul transformou o Brasil, a Argentina, o Uruguai e o Paraguai em uma zona única de comércio e economia;

6- Exceto a Guiana, o Suriname e a Guiana Francesa, todos os demais países de fronteira com o Brasil tem o espanhol como língua oficial, o que acarreta em grande importância as linhas comerciais, econômicas, culturais e pessoais à população destas fronteiras;
7- Para onde se queira viajar, hoje em dia, a língua espanhola fará toda a diferença para a comunicação e interação. Da mesma forma, para quem recebe viajantes de fora do Brasil, tendo uma maior eficiência, cordialidade e urbanidade para atender aos visitantes;
8- O espanhol é falado por cerca de 13% da população nos Estados Unidos, e no Canadá é a língua mais popular e ensinada nas escolas e universidades;
9- O espanhol e o português têm muito em comum historicamente, desde a sua derivação do latim vulgar à suas relações históricas de formações de regiões distintas.
10- O espanhol tem uma vasta literatura e um imenso cenário musical que nos possibilita ter um pensamento crítico e criativo.

Além disso, cabe destacar que aprender espanhol é colocar-nos no lugar do outro, é experimentar o novo, descobrir a importância das diferenças e do como lidar com elas. É estar inserido em um mundo globalizado, capacitado para diferentes oportunidades profissionais e pessoais, é saber se comunicar, é valorizar a própria língua e cultura, é se reconhecer como cidadão.

Dessa maneira, ao conhecermos a língua espanhola e compreendermos a sua importância, percebemos que conhecer o outro é também conhecer a nós mesmos, é tratar da identidade e das diferenças como parte da criação e recriação linguística da pessoa. Estudar a língua espanhola é transcender os conhecimentos que temos, levando-os para além da nossa vida acadêmica e pessoal, é desenvolver o nosso cultural e pessoal. Mas para que tenhamos essa oportunidade, necessitamos de desdobramentos políticos que constituam legislações e orientações para o ensino da língua espanhola.

É nesse sentido que o modo que buscamos apresentar e analisar as moções de apoio e a síntese que fizemos dos argumentos pró-língua, são uma forma de contribuir nos estudos do espanhol no Brasil, na Semântica da Enunciação, na Política Linguística. Nosso desejo é incentivar outros

pesquisadores e agentes políticos a produzirem ações e argumentos de defesa da língua espanhola no Brasil, ajudando a afirmar o que está escritos nos documentos, leis, textos que valorizam o espanhol e expressam sua devida importância (aqui as moções de apoio), que há uma verdade no discurso do senso comum, a da importância da oferta da língua espanhola.

O espanhol faz parte de uma pluralidade de conhecimentos que a escola pública tem que oferecer. E o que apresentamos nesta tese é a importância de se ensinar o espanhol na escola, evidenciando o quanto essa importância está discursivizada nas moções de apoio, como ela está explicitada nos textos argumentativos de defesa da língua, mostrando que tudo aquilo que sabemos no senso comum está materializado na textualidade de cada moção. O que vemos nas moções é a voz de pessoas representadas para dizer a percepção e o interesse que elas têm do espanhol.

Desde quando as inquietações sobre ensino da língua espanhola nas escolas públicas se tornaram tema de nosso interesse, lá no início da graduação, a dúvida que paira é: Como que não temos no nosso país a língua que mais circula nas nossas fronteiras, a que possui grandes relações pessoais, profissionais, econômicas e comerciais, como língua obrigatória nas nossas escolas?

Temos tantas justificativas para defender e a valorizar o espanhol, mas ainda não temos argumentos que justifiquem o contrário. Nossa busca é constante e incansável, pois não adianta só identificarmos as falhas, precisamos, desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola, educar as crianças para defender o espanhol assim como o inglês é defendido. Pois é na base que se começa a transformação.

A busca e luta pelo espaço do espanhol no Brasil segue acontecendo. Desenvolvemo-nos como cidadãos brasileiros por meio de uma história com a língua espanhola. Nosso povo gaúcho se constitui nas relações com os hispanos. Somos, diariamente, afetados por um mundo de pluralidade linguística que exige nossa preparação e conhecimento no contexto mundial atual.

Olhando para toda a construção deste trabalho, o que realizamos foi uma discussão sobre os movimentos políticos-linguísticos que colaboram para a diversificação da oferta de línguas no Brasil, e para a garantia da presença

de línguas estrangeiras na escola, tendo o espanhol seu reconhecimento como uma língua relevante na formação do cidadão latino-americano, posto que, enquanto brasileiros, estamos inseridos na América do Sul, em que quase que sua totalidade dos países são falantes da língua espanhola. Portanto, é necessário sabermos a língua dos nossos vizinhos, pois isso produz uma integração cultural mais ampliada.

REFERÊNCIAS

ALBURY, N. J. National language policy theory: exploring Spolsky's model in the case of Iceland. Language Policy. v. 14, p. 01-18. Springer2015. In: SOUSA, Socorro Claúdia Tavares de.; ROCA, María del Pilar., (organizadoras). **Políticas linguísticas:** declaradas, praticadas e percebidas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

AMARAL, Maria da Graça Carvalho do. A aprendizagem de uma língua estrangeira como processo de construção para o desenvolvimento de uma identidade em educação ambiental. In: LEFFA, Wilson (Org.) **O professor de línguas construindo a profissão.** Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001, p. 97-114.

ARNOUX, Elvira Narvaja de; NOTHSTEIN, Susana. Introducción. Glotopolítica, integración regional sudamericana y pan-hispanismo. In: ARNOUX, E. N. de; NOTHSTEIN, S. (orgs). Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y pan-hispanismo. Bueno Aires: Biblos, p.9-30, 2007. In: LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** : desafios glotopolíticos contemporâneos - 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2018.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da Gramatização.** Campinas: Unicamp, 1992.

_____. **A questão da origem das línguas; seguido de A historicidade das ciências:** Campinas, Editora RG, 2008.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Tradução Eduardo Guimarães – 2ª edição – Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BRASIL. (1942a). **Decreto Nº 4.244**, 09 de abril de 1942. Disponível em: http://www.camara.gov.br. Acesso em: 04/01/2022.

_____. (1961). **Lei Nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.camara.gov.br. Acesso em: 04/01/2022.

_____. (1971). **Lei Nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.camara.gov.br. Acesso em: 04/01/2022.

_____. (1976). **Resolução Nº 58**, de 22 de dezembro de 1976. Disponível em: http://www.camara.gov.br. Acesso em: 04/01/2022.

_____. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases**, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em:18/12/2021.

_____. **Projeto de Lei 3.987**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola, de 15 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20565. Acesso em: 18/12/2021.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/ Secretaria da Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 18/12/2021

_____. Presidência da República. **Lei 11.161**. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Brasília, DF, 2005. Disponível em: https://goo.gl/SXzXP9. Acesso em: 18/12/2021.

_____. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio:** ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, 2. Brasília: SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf. Acesso em: 18/12/2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 18/12/2021.

_____. Presidência da República. **Medida Provisória 746**. Propõe alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http//www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 18/12/2021.

_____. Presidência da República. **Lei 13.415**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https: //goo.gl/cw1Vdo. Acesso em: 18/12/2021.

_____. Presidência da República. **Base Curricular Comum**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18/12/2021.

CÁCERES, Glenda Heller. Por que faz sentido manter a oferta da Língua Espanhola na educação básica do Rio Grande do Sul? In: FAGUNDES, Angelise; LACERDA, Denise Pérez; SANTOS Giane Rodriges (Orgs). **#FicaEspanhol no RS:** políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES DE SANTA MARIA – RS. **Resolução Legislativa nº 009/2012:** Regimento Interno. Revisão Junho/2023. Disponível em: https://camara-sm.rs.gov.br. Acesso em: 05/10/2023.

CALVET, Louis Jean. **Sociolinguística**. Uma introdução crítica. Trad.: Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

_____. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro:** Uma língua singularmente estrangeira. Campinas: IEL/Unicamp. Tese de doutorado, 2002.

COOPER, Robert L. Language planning and social change. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. In: SEVERO, Cristine Gorski. **Políticas(s) Lingüística(s) e questão de poder**. Revista Alfa, 57 (2): 451-473, São Paulo, 2013. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5132. Acesso em: 01/05/2022.

_____. Definitions: a baker's dozen. In: ___. Planning and social change. New York: Cambridge, 1989. In: SOUSA, Socorro Claúdia Tavares de.; ROCA, María del Pilar., (organizadoras). **Políticas linguísticas:** declaradas, praticadas e percebidas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

_____. La planificación linguística y el cambio social. Madrid: Cambridge University Press, 1997. In: LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** : desafios glotopolíticos contemporâneos - 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2018.

DEL VALLE, José; MEIRINHO-GUEDE, Vitor. **Ideologías linguísticas.** In: Enciclopedia Volume 2, Part. 2indd, 622-631. City University of New York (CUNY). CUNY Academic Works, 2016. Disponível em: https://academicworks.cuny.edu/gc_pubs/254. Acesso em: 10/11/2023

_____La lengua: pátria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispánico. In: DEL VALLE, J. (org). La lengua, ¿pátria común? Ideas e ideologias del español. Madrid/Frankfurt am Main:Iberoamerciana/Vervuert, 2007. In: LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** : desafios glotopolíticos contemporâneos - 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2018.

_____. **Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica**. Boletín de Filología, Tomo XLIX Número 2: 87-112, New York, 2014. Disponível em: https://academicworks.cuny.edu/gc_pubs/74/. Acesso em: 29/04/2022.

DUCROT, Oswald. "**Os topoi na "teoria da Argumentação na língua"** In REVISTA BRASILEIRA DE LETRAS. Universidade Federal de São Carlos – São Carlos, n.1, 1999. Disponível em: https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-federal-de-sao-joao-del-rei/estudos-em-linguistica-aplicada-ela/ducrot-os-topoi-na-teoria-da-argumentacao-na-lingua/4801047

_____. 1972. Princípios de Semântica Linguística. São Paulo: Cultrix, 1977. In: **Semântica do Acontecimento**- um estudo enunciativo da designação. Campinas, SP. Pontes Editores, 2017.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **PEC 270/2018**. Acrescenta parágrafo ao art.209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul. RS, 2018. Disponível

em: http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PEC&NroProposição=270&AnoProposicao2018. Acesso em: 23/12/2021.

FAGUNDES, Angelise; LACERDA, Denise Pérez; SANTOS Giane Rodriges (Orgs). **#FicaEspanhol no RS:** políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

FALCON, Francisco. História das Idéias. In: **Domínios da história:** ensaios de teoria e metodologia/ Ciro Flamarion Cardoso, Ronaldo Vainfas (orgs.). – Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

FERNÁNDEZ, M. F. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João. (Org.) **O ensino do espanhol no Brasil:** passado, presente, futuro. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial 2005.

FERREIRA, M. C. L. Análise do discurso no Brasil: notas à sua história. In: FERNANDES, C; SANTOS, J. B. C. (orgs.). **Percursos da análise do discurso no Brasil.** p. 11-22. São Carlos: Claraluz, 2007.

FISHMAN, Joshua A. Introduction. In: FISHMAN, J. A. (org). Handbook of Language and Ethnic Identity. Nova York/Oxford University Press, p. 3-8, 1999. In: **Qual política linguística?** : desafios glotopolíticos contemporâneos - 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2018.

GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean-Bapt iste. 1986. Pour la glottopolitique. *Langages* 83: 5-34. Hanks, Will iam. 2000. Indexicality. En Alessandro Duranti (ed.). *Language Matters in Anthropology: A Lexicon for the Millenium*, número especial de *Journal of Linguistic Anthropology* 9(1/2): 124-126. In: DEL VALLE, José. **Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica**. Boletín de Filología, Tomo XLIX Número 2: 87-112, New York, 2014. Disponível em: https://academicworks.cuny.edu/gc_pubs/74/. Acesso em: 29/04/2022.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e Argumentação.** Campinas: Pontes, 1987.

_____. ORLANDI, Eni Puccinelli (orgs). **Língua e cidadania:** o português no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. **Textualidade e enunciação**. In: Escritos, N° 2. Campinas: Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB, 1999.

_____. **Os limites do sentido.** Um estudo histórico e enunciativo da linguagem. 2. ed. Campinas/SP: Pontes, 2002.

_____. **Texto e argumentação:** um estudo de conjunções do português. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007a.

_____. **Enunciação e História**. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). História da Semântica na Linguagem. 2 ed. Campinas: Editora RG, 2008.

_____. **Análise de texto** – Procedimentos, Análises, Ensino. Campinas: Editora RG, 2011.

_____. **Semântica do Acontecimento:** um estudo enunciativo da designação - 4ª edição, Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2017.

_____. **Semântica:** enunciação e sentido. - Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2018.

GUIMARÃES, Anselmo. **História do ensino de espanhol no Brasil**. Revista Scientia Plena, v. 7, n. 11, 2011. Disponível em: https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/173. Acesso em: 20/05/2022.

_____. **História dos livros didáticos de espanhol publicados no Brasil (1919-1961)**. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2018.

HAMEL, Rainer Enrique. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. Iztapalapa 29 (Políticas del lenguaje en la América Latina), p. 5-39. In: SOUSA, Socorro Claúdia Tavares de.; ROCA, María del Pilar., (organizadoras). **Políticas linguísticas:** declaradas, praticadas e percebidas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

HAUGEN, E. Planning in Modern Norway, in Anthropological Linguistcs, 1/3, 1959. In: CALVET, Louis Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. The Eocology of Language. \essays by Einar Haugen. Seleção e introdução: Anwar S. Dil. Standford, California: Standford University Press, 1972. In: LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** : desafios glotopolíticos contemporâneos - 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2018.

HERREIRO VALERIO, Mário. A normalização linguística, uma ilusão necessária. A substituição do galego e a normalização do espanhol na Galiza contemporênea. Santiago de Compostela: Através Editora. In: LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** : desafios glotopolíticos contemporâneos - 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2018.

HOFF, Beatriz M. E. O *dizer* da prática do sujeito-professor de língua materna: um estudo discursivo. In: **Discurso e sociedade:** práticas em análise do discurso / Maria José Coracini, Aracy Ernst Pereira (orgs.) – Pelotas: ALAB / EDUCAT, 2001.

KULIKOWSKI, María Zulma M. La lengua española en Brasil: un futuro promisor. In: **O ensino do espanhol no Brasil:** pasado, presente, futuro /João Sedycias, organização [et al]. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LAGARES, Xoán Carlos. Prefácio. In: FAGUNDES, Angelise; LACERDA, Denise Pérez; SANTOS Giane Rodriges (Orgs). **#FicaEspanhol no RS:** políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

_____; BAGNO, Marcos. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. - São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **Qual política linguística?** : desafios glotopolíticos contemporâneos - 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2018.

LUCCHESI, Dante. **Entrevista com Dante Lucchesi**. Por Xoán Carlos Lagares. Cadernos de Letras. Dossiê: Línguas e culturas em contato, v. 26, n. 53, p. 17-28, 2016. Disponível em: https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43747. Acesso em: 15/05/2022.

MAGALHÃES, Maria Cecilia. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, Telma (Org). **Trajetórias na formação de professores de língua**. Londrina: UEL, 2002.

MARTÍNEZ-CACHERO, A. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro**. Brasília: Thesaurus, 2008.

MERCOSUL. **Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul**. (2011-2015). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8674-plano-acao-2011-mercosul-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20/05/2022.

MORALES, E. N. & PORTO, L. S. Uma experiência de la enseñanza del español en el Brasil. Presente y futuro de la lengua española. In: Actas de la Asamblea de Filologia del I Congreso de Instituciones Hispánicas. Vol. II. Madrid: Ediciones Cultua Hispánica, p. 329-332. In: RODRIGUES, Fernanda Castelano. **Língua viva, letra morta:** obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. São Paulo: Humanitas, 2012.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. A ‘virada político-linguística’ e a relevância social da linguística e dos linguistas. In: CORREA, D. A. (org). A relevância social da linguística. Linguagem, teoria, e ensino. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: UEPG, p.79-93, 2007. In: LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** : desafios glotopolíticos contemporâneos - 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2018.

OLIVEIRA, L. E. **Gramatização e escolarização: contribuições para uma história do ensino das línguas vivas no Brasil (1757-1827)**. São Cristóvão: Editora UFS: Aracaju: Editora Oviedo Teixeira, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Segmentar ou recortar. **Série Estudos**. Faculdades Integradas de Uberaba (Linguística: Questões e Controvérsias), Uberaba, n. 10, p. 9-26, 1984.

_____; GUIMARÃES, E. **Projeto Ipê**: atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios. Língua Portuguesa III. Governo Democrático do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Educação –SP, Coordenadoria de estudo e normas pedagógicas, 1985.

_____. **O que é Linguística**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

_____. **Terra à Vista**. São Paulo: Cortez/Editora da Unicamp, 1990.

_____. **Interpretação**, Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Língua e conhecimento linguístico:** para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. **Política Linguística no Brasil.** Campinas: Pontes, 2007.

OTERO, Jaime. **Los argumentos económicos de la lengua española**. Real Instituto Elcano: de Estudios Internacionales y Estratégicos. Área: Lengua y Cultura - ARI Nº 42/2005, Boletín Elcano (64), 2005. Disponível em: http://biblioteca.ribei.org/id/eprint/765/. Acesso em: 09/06/2022.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio; tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] -- 3. ed. -- Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____; FUCHS, C. **A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975).** In: Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux/ organizadores Françoise Gadet; Tony Hak; tradutores Bethania S. Mariani... [et al.] -- 3. ed. -- Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PEDERZOLI, Ana Lucia Cavalheiro Recuero. **Por que (não) ensinar o espanhol no Brasil? As políticas linguísticas e a gramatização no ensino do espanhol a partir da glotopolítica.** Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo, Parábola, 2003. In: LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** : desafios glotopolíticos contemporâneos - 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2018.

RODRIGUES, E. A. **Sentido-sujeito-espaço:** (des)limites da espacialidade em Cinema, aspirinas e urubus. Tese. Doutorado em Linguística. Programa de Pós-graduação em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, SP, 2014.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. **Língua viva, letra morta:** obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. São Paulo: Humanitas, 2012.

SANTOS, Itamaray Nascimento Cleomendes. Políticas Linguísticas e o ensino do espanhol no Brasil fronteiriço: reflexões sobre o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira. In: BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis (org.). **Desafios e Perspectivas para o ensino de espanhol no Brasil:** Entre rupturas e permanência. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes editores, 2023, p. 335-358.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; LAGARES, Xoán, Carlos. **Política e planificação linguística:** conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. revista Gragoatá, n. 32, p. 11-27, 1. sem., Niterói, 2012. Disponível em: https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33029. Acesso em: 23/03/2022.

SCHIFFMAN, H. F. **Linguistic culture and language policy**. London/New York: Routledge, 1996. In: SOUSA, Socorro Claúdia Tavares de.; ROCA, María del Pilar., (organizadoras). **Políticas linguísticas:** declaradas, praticadas e percebidas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SCHMITZ, John Robert. Prefácio. In: MORIM BARBIERI DURÃO, Adja; ANDRADE, Otávio Goes; REIS, Simone (Org). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras.** Londrina: Moriá Editora, 2008.

SEDYCIAS, João. **O ensino do espanhol no Brasil:** pasado, presente, futuro /João Sedycias, organização [et al]. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SEVERO, Cristine Gorski. **Políticas(s) Lingüística(s) e questão de poder**. Revista Alfa, 57 (2): 451-473, São Paulo, 2013. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5132. Acesso em: 01/05/2022.

SILVA, Elias Ribeiro da. **A pesquisa em política linguística:** histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. Trab. linguist. apl. [online]. 2013, vol.52, n.2, pp.289-320. ISSN 2175-764X. Acesso em: 12/10/218.

SOBROSA, Daiane Marques. **A obrigatoriedade do espanhol:** uma análise da possível efetivação da lei 11.161/2005 nas escolas de Santa Maria. Monografia (Graduação em Letras- Espanhol)- Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

SOUSA, Socorro Claúdia Tavares de.; ROCA, María del Pilar., (organizadoras). **Políticas linguísticas:** declaradas, praticadas e percebidas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SOUZA, S. A. F. O movimento dos sentidos sobre as línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação. Campinas: IEL/Unicamp. Tese de doutorado, 2005. In: RODRIGUES, Fernanda Castelano. **Língua viva, letra morta:** obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. São Paulo: Humanitas, 2012.

SPOLSKY, B. What is linguage policy? In: ___. (Org.). The Cambridge handbook of language policy Cambridge: Cambridge University Press, p. 03-15, 2012. In: SOUSA, Socorro Claúdia Tavares de.; ROCA, María del Pilar., (organizadoras). **Políticas linguísticas:** declaradas, praticadas e percebidas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

STURZA, Eliana Rosa. **Políticas Linguísticas e Globalização:** Fronteiras, Histórias Locais e Políticas Linguísticas. In: IV Encontro internacional de Pesquisadores de Políticas Linguísticas. Núcleo Educação para a Integração-Associação das Universidades do Grupo Montevidéu, Santa Maria, RS- Brasil, 21 a 24 de setembro de 2009.

_____. **Política Linguística:** Lugares Teóricos, Práticas de Pesquisa e Modos de Atuação. In: Sociedade, Cognição e Linguagem-Apresentações do IX CELSUL. Débora de Carvalho Figueiredo, Adair Bonini, Maria Marta Furlanetto e Maria Ester Wollstein Moritz (orgs). Florianópolis: Insular, 2012.

_____. Política Linguística em Movimentos: #FicaEspanhol. In: FAGUNDES, Angelise; LACERDA, Denise Pérez; SANTOS Giane Rodriges (Orgs). **#FicaEspanhol no RS:** políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

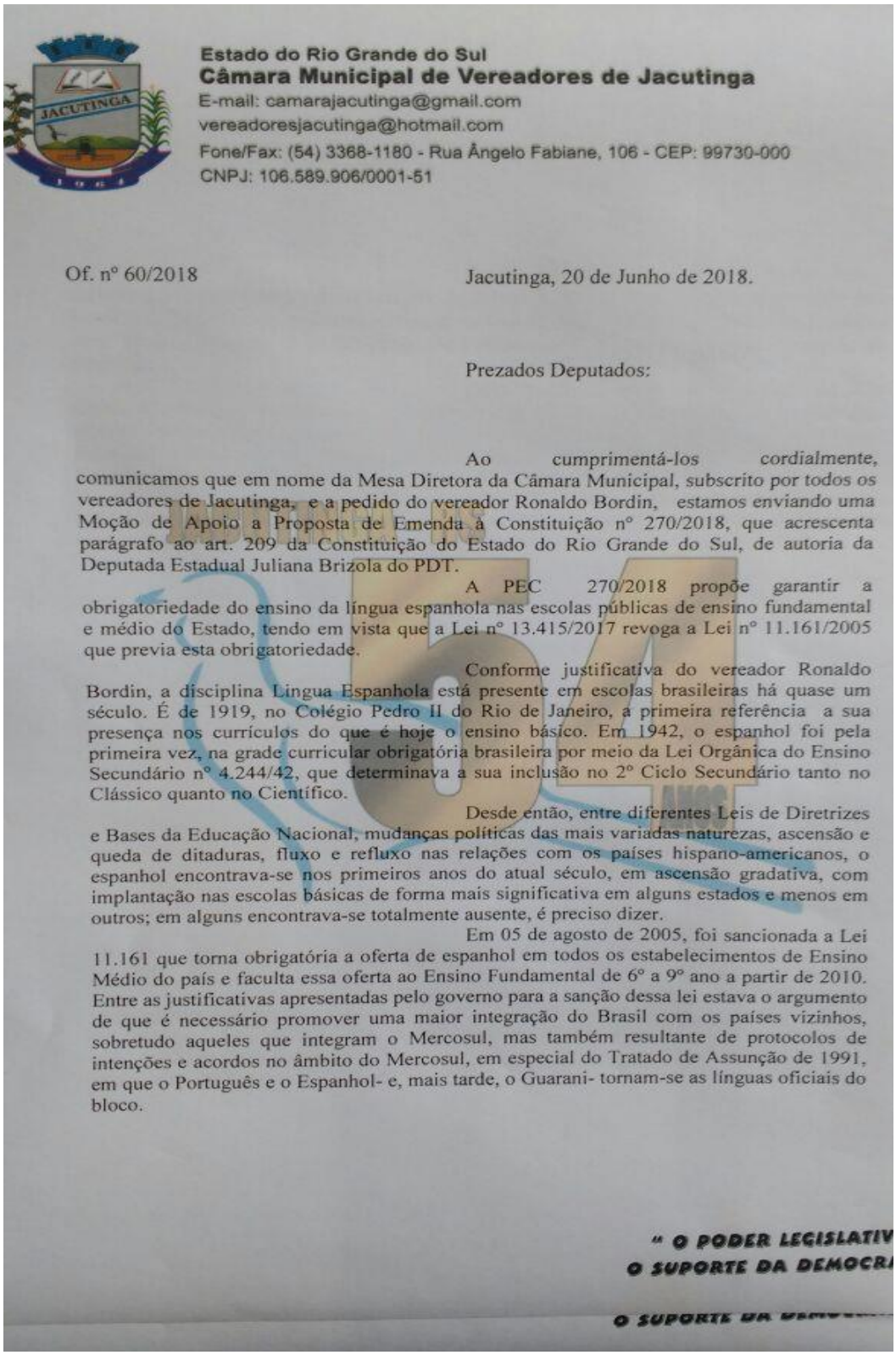
_____; DIAS, Adriele Delgado. Política Linguística e o Movimento #FicaEspanhol no RS: os argumentos sobre a importância do espanhol na escola. In: BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis (org.). **Desafios e Perspectivas para o ensino de espanhol no Brasil:** Entre rupturas e permanência. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes editores, 2023, p. 319-334.

TATSCH, J. **Linguagem gauchesca:** história, memória e tradição no Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

ZOTTI, S. A. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Goiânia: Universidade Católica de Goiás/SBE. Disponível em: http//www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-e-co-autorias-eixo01.htm, consulta em 02/10/2009. In: RODRIGUES, Fernanda Castelano. **Língua viva, letra morta:** obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. São Paulo: Humanitas, 2012.

ANEXOS

ANEXO A- MOÇÃO DE APOIO REGIÃO NORTE (MUNICÍPIO DE JACUTINGA)



Estado do Rio Grande do Sul
Câmara Municipal de Vereadores de Jacutinga
E-mail: camarajacutinga@gmail.com
vereadoresjacutinga@hotmail.com
Fone/Fax: (54) 3368-1180 - Rua Ângelo Fabiane, 106 - CEP: 99730-000
CNPJ: 106.589.906/0001-51

Of. nº 60/2018

Jacutinga, 20 de Junho de 2018.

Prezados Deputados:

Ao cumprimentá-los cordialmente, comunicamos que em nome da Mesa Diretora da Câmara Municipal, subscrito por todos os vereadores de Jacutinga, e a pedido do vereador Ronaldo Bordin, estamos enviando uma Moção de Apoio a Proposta de Emenda à Constituição nº 270/2018, que acrescenta parágrafo ao art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, de autoria da Deputada Estadual Juliana Brizola do PDT.

A PEC 270/2018 propõe garantir a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nas escolas públicas de ensino fundamental e médio do Estado, tendo em vista que a Lei nº 13.415/2017 revoga a Lei nº 11.161/2005 que previa esta obrigatoriedade.

Conforme justificativa do vereador Ronaldo Bordin, a disciplina Lingua Espanhola está presente em escolas brasileiras há quase um século. É de 1919, no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, a primeira referência a sua presença nos currículos do que é hoje o ensino básico. Em 1942, o espanhol foi pela primeira vez, na grade curricular obrigatória brasileira por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário nº 4.244/42, que determinava a sua inclusão no 2º Ciclo Secundário tanto no Clássico quanto no Científico.

Desde então, entre diferentes Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mudanças políticas das mais variadas naturezas, ascensão e queda de ditaduras, fluxo e refluxo nas relações com os países hispano-americanos, o espanhol encontrava-se nos primeiros anos do atual século, em ascensão gradativa, com implantação nas escolas básicas de forma mais significativa em alguns estados e menos em outros; em alguns encontrava-se totalmente ausente, é preciso dizer.

Em 05 de agosto de 2005, foi sancionada a Lei 11.161 que torna obrigatória a oferta de espanhol em todos os estabelecimentos de Ensino Médio do país e faculta essa oferta ao Ensino Fundamental de 6º a 9º ano a partir de 2010. Entre as justificativas apresentadas pelo governo para a sanção dessa lei estava o argumento de que é necessário promover uma maior integração do Brasil com os países vizinhos, sobretudo aqueles que integram o Mercosul, mas também resultante de protocolos de intenções e acordos no âmbito do Mercosul, em especial do Tratado de Assunção de 1991, em que o Português e o Espanhol- e, mais tarde, o Guarani- tornam-se as línguas oficiais do bloco.

" O PODER LEGISLATIV
O SUPORTE DA DEMOCR
O SUPORTE DA

Estado do Rio Grande do Sul
Câmara Municipal de Vereadores de Jacutinga
E-mail: camarajacutinga@gmail.com
vereadoresjacutinga@hotmail.com
Fone/Fax: (54) 3368-1180 - Rua Ângelo Fabiane, 106 - CEP: 99730-000
CNPJ: 106.589.906/0001-51

Sendo que após esse acordo, houve intenso investimento governamental na criação de novas licenciaturas de língua espanhola pelo Brasil. No Estado, a saber, houve a criação de universidades com cursos de Letras Espanhol como o da Unipampa e da Universidade Federal da Fronteira Sul, ambas na região de fronteira.

Cabe destacar ainda que o Estado do Rio Grande do Sul faz fronteira com a Argentina e o Uruguai, tendo 27 cidades fronteiriças, muitas plenamente integradas como por exemplo a cidade de Barra do Quarai, tríplice fronteira, que em comum acordo, declarou cidades irmãs Bella Union-Uruguai e Monte Caseros-Argentina.

Diante do exposto, é que entendemos como um retrocesso a não obrigatoriedade do ensino da língua espanhola em escolas públicas de ensino fundamental e médio, principalmente em nosso Estado do Rio Grande do Sul.

Com estima e consideração,

Atenciosamente.

MARCIO SOMMER
Presidente

AOS DEPUTADOS ESTADUAIS
MEMBROS DA COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA
ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
PORTO ALEGRE/RS

" O PODER LEGISLATIV
O SUPORTE DA DEMOCRA

ANEXO B- MOÇÃO DE APOIO REGIÃO SUL (MUNICÍPIO DE PELOTAS)

CÂMARA MUNICIPAL DE PELOTAS

00001677200053002 7D20299B201B591

MOÇÃO

Excelentíssimo Senhor Presidente da Câmara Municipal de Pelotas
Senhor Anderson Garcia
Senhores Vereadores.

Moção de apoio pela permanência do espanhol

Através desta moção, nós da bancada do PSOL Pelotas e todos os vereadores que esta subscrevêem apoiamos a manutenção da língua espanhola nas escolas estaduais, mediante Proposta de Emenda da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul de nº 207/2018.

A Língua espanhola é de importância internacional. Oficial em 21 países, é a segunda língua usada nos veículos de comunicação em todo o mundo e fundamentalmente é a língua dos nossos vizinhos.

Com exceção apenas da Guiana, Suriname e Guiana Francesa, todos os países que fazem fronteira com o Brasil têm o espanhol como língua oficial. Dois desses países, Uruguai e Argentina, fazem fronteira com o Estado do Rio Grande do Sul.

O fato de sermos vizinhos é um dentre outros tantos motivos para aprendermos a sua língua e nos familiarizarmos com sua cultura.

O ensino do espanhol também tem importância para a economia com o Mercosul.

Através do Tratado de Assunção- 1991, o espanhol foi considerado uma das línguas oficiais do MERCOSUL, juntamente com o Português e o Guarani, assim a oferta do ensino dessas línguas é parte acordada em protocolos de intenções, assinados entre os membros do bloco.

Outro motivo para a perpetuação do espanhol nos colégios estaduais é em relação às centenas de professores e de professoras da Língua Espanhola que ficarão desempregados em um momento de crescente desemprego em nosso país.

A retirada da língua espanhola da rede de ensino estadual contribuirá ainda mais para a precarização do ensino e ao retorno da oferta de única língua estrangeira obrigatória, o que é um paradoxo frente a um mundo contemporâneo cada vez mais plurilíngue, mais tecnológico e mais intercultural.

Atenciosamente,

Fernanda Pinto Miranda
VEREADORA
Bancada do PSOL - Pelotas/RS

ANEXO C- MOÇÃO DE APOIO REGIÃO LESTE (MUNICÍPIO DE CANOAS)

EXP. em 08/05/18
Alonso Bamberg
1º Secretário

CÂMARA MUNICIPAL DE
CANOAS

00013FDC60006700278300773602CC06

Câmara de Vereadores de Canoas

REQUERIMENTO

Doc Nº:0114/2018
Protocolo Nº:2018/8261 Data: 04/05/2018

A Sua Excelência o Senhor Vereador
CARLOS ALEXANDRE GONÇALVES
Presidente da Câmara Municipal de Canoas

O Vereador IVO FIOROTTI, Vice-Líder da Bancada do Partido dos Trabalhadores (PT), apresenta, na forma regimental, o seguinte:

REQUERIMENTO

Moção de apoio a Proposta de Emenda à Constituição do Estado do Rio Grande do Sul - PEC 270/2018, que propõe a língua espanhola como disciplina obrigatória nas escolas públicas de ensino fundamental e médio.

JUSTIFICATIVA

A presente moção tem o objetivo de expressar o apoio do Poder Legislativo de Canoas a Proposta de Emenda à Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, através da PEC 270/2018, que propõe o ensino da língua espanhola como disciplina obrigatória nas escolas públicas de ensino fundamental e médio. A língua espanhola possui uma importância internacional, assim como a língua inglesa. É um idioma utilizado em exames de proficiência, sendo considerada a segunda língua mais utilizada na comunicação internacional.

Sabemos a importância do inglês como disciplina obrigatória, mas salientamos a necessidade de haver uma diversidade no ensino de línguas estrangeiras. O aprendizado da língua espanhola contribui para o desenvolvimento social e cultural da população.

Além disso, o MERCOSUL possui três línguas oficiais, sendo o espanhol um

Rua Ipiranga, 123 - Centro - Canoas - RS - CEP 92010-290
Telefone (51) 3462.4800 - www.camaracanoas.rs.gov.br

CÂMARA MUNICIPAL DE CANOAS

00013FDC600067002783007736O2CC06

dos idiomas. O Brasil faz fronteira com sete países que têm o espanhol como língua oficial, sendo que o estado do Rio Grande do Sul faz divisa com dois deles, o Uruguai e a Argentina. Dos dez países para os quais o Rio Grande do Sul mais exporta, quatro têm a língua espanhola como idioma oficial.

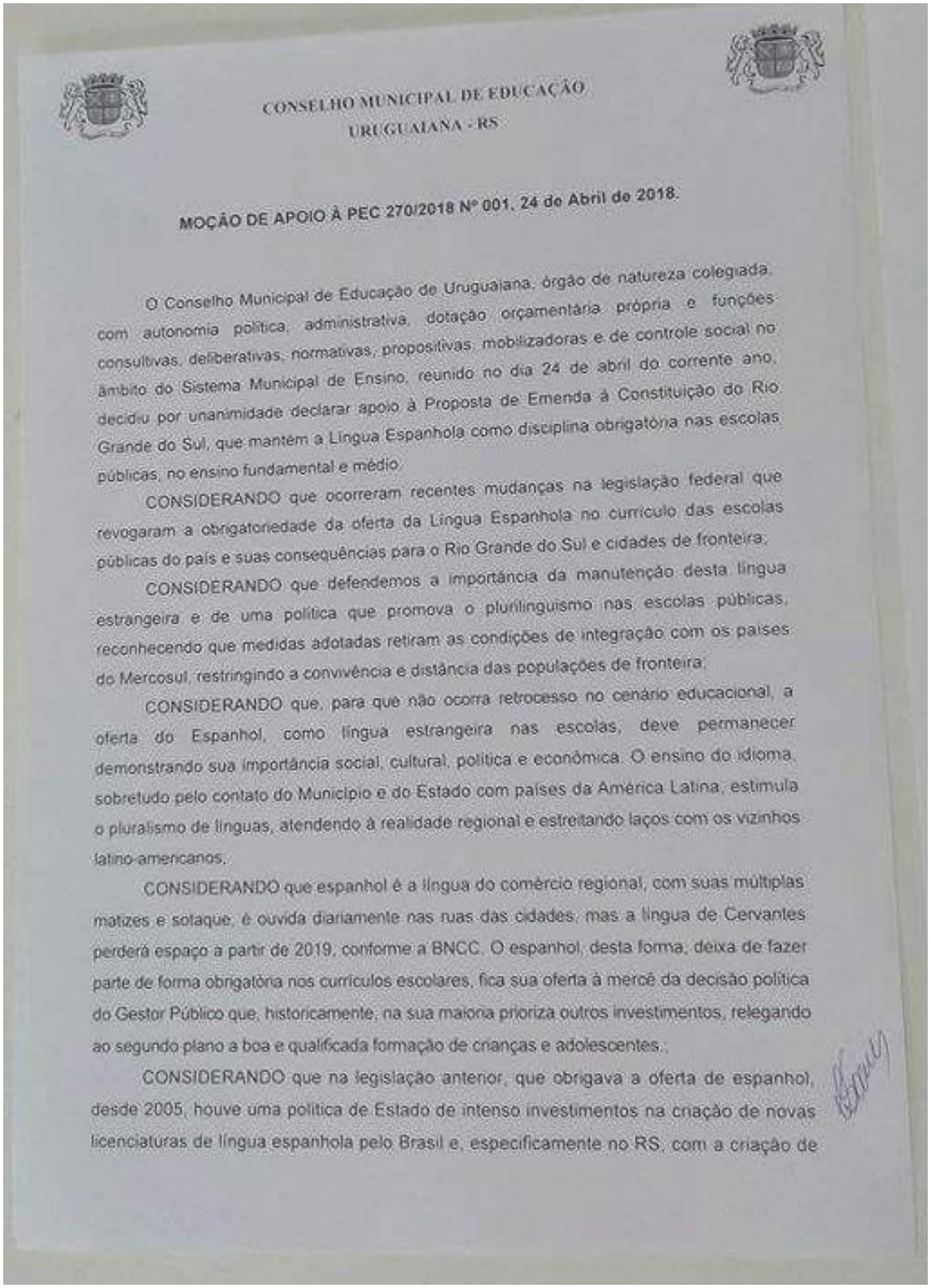
É importante que nossa Casa Legislativa apoie esta moção e contribua para este debate, para que seja ampliado o espaço das línguas estrangeiras na escola pública.

Atenciosamente,

Canoas, 03 de Maio de 2018

Vereador Ivo Fiorotti

ANEXO D- MOÇÃO DE APOIO REGIÃO OESTE (MUNICÍPIO DE URUGUAIANA)



CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
URUGUAIANA - RS

MOÇÃO DE APOIO À PEC 270/2018 Nº 001, 24 de Abril de 2018.

O Conselho Municipal de Educação de Uruguaiana, órgão de natureza colegiada, com autonomia política, administrativa, dotação orçamentária própria e funções consultivas, deliberativas, normativas, propositivas, mobilizadoras e de controle social no âmbito do Sistema Municipal de Ensino, reunido no dia 24 de abril do corrente ano, decidiu por unanimidade declarar apoio à Proposta de Emenda à Constituição do Rio Grande do Sul, que mantém a Língua Espanhola como disciplina obrigatória nas escolas públicas, no ensino fundamental e médio.

CONSIDERANDO que ocorreram recentes mudanças na legislação federal que revogaram a obrigatoriedade da oferta da Língua Espanhola no currículo das escolas públicas do país e suas consequências para o Rio Grande do Sul e cidades de fronteira;

CONSIDERANDO que defendemos a importância da manutenção desta língua estrangeira e de uma política que promova o plurilinguismo nas escolas públicas, reconhecendo que medidas adotadas retiram as condições de integração com os países do Mercosul, restringindo a convivência e distância das populações de fronteira;

CONSIDERANDO que, para que não ocorra retrocesso no cenário educacional, a oferta do Espanhol, como língua estrangeira nas escolas, deve permanecer demonstrando sua importância social, cultural, política e econômica. O ensino do idioma, sobretudo pelo contato do Município e do Estado com países da América Latina, estimula o pluralismo de línguas, atendendo à realidade regional e estreitando laços com os vizinhos latino-americanos.

CONSIDERANDO que espanhol é a língua do comércio regional, com suas múltiplas matizes e sotaque, é ouvida diariamente nas ruas das cidades, mas a língua de Cervantes perderá espaço a partir de 2019, conforme a BNCC. O espanhol, desta forma, deixa de fazer parte de forma obrigatória nos currículos escolares, fica sua oferta à mercê da decisão política do Gestor Público que, historicamente, na sua maioria prioriza outros investimentos, relegando ao segundo plano a boa e qualificada formação de crianças e adolescentes.;

CONSIDERANDO que na legislação anterior, que obrigava a oferta de espanhol, desde 2005, houve uma política de Estado de intenso investimentos na criação de novas licenciaturas de língua espanhola pelo Brasil e, especificamente no RS, com a criação de

cursos de letras, com ênfase no espanhol, em Universidades como UNIPAMPA e UFFS, ambas em região de fronteira, e nos Institutos Federais. Uma política de governo não pode subtrair os esforços na oferta de um ensino inclusivo e diversificado, com o devido respeito à condição geopolítica do Brasil.

CONSIDERANDO que as leis aprovadas recentemente, em âmbito federal, promovem um esvaziamento do espaço das línguas em geral e do espanhol de maneira específica na escola pública, impõem a representação popular, urgida nas urnas, respeitem o direito do aluno à educação pública com padrão de qualidade.

PELO EXPOSTO: O Conselho Municipal de Educação encaminha a presente Moção, objetivando sensibilizar à Assembleia Legislativa e o Poder Executivo do RS, a exemplo do contemplado, desde 1990, na Lei Orgânica do Município de Uruguaiana, enquanto disciplina obrigatória na Rede Pública Municipal de Ensino.

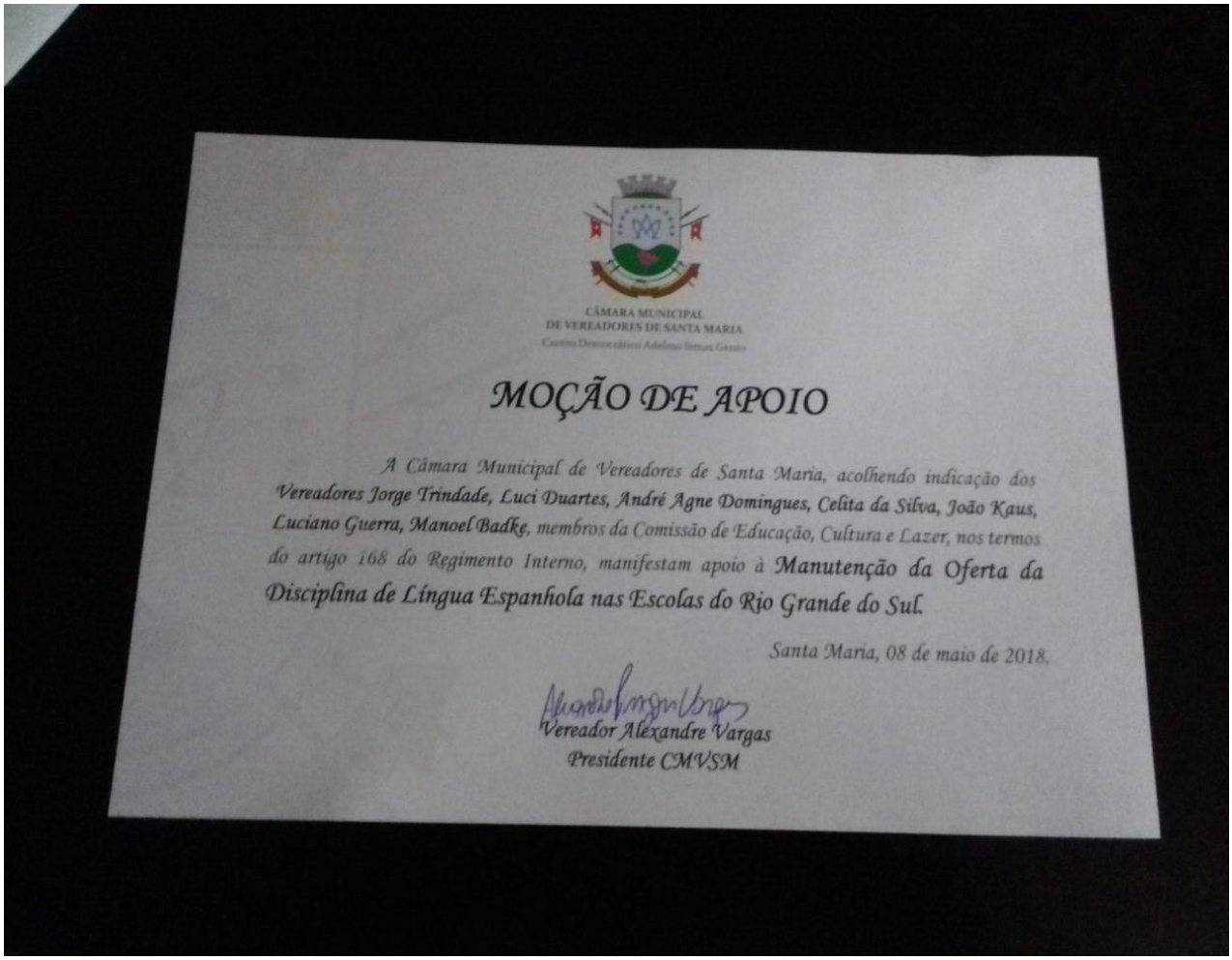
Resolução nº 09 de 3 de abril de 1990 – Lei Orgânica do Município de Uruguaiana.

> *"Art. 162 O Conselho Municipal de Educação assegurará ao Sistema Municipal de Ensino flexibilidade técnico-pedagógica-administrativa, para o atendimento das peculiaridades socioculturais, econômicas e outras específicas da comunidade*
> *( )*
> *§ 2º Será estimulado o pluralismo de idiomas nas escolas na medida em que atenda a uma demanda significativa.*
> *§ 3º Atendendo a realidade regional, a língua espanhola constituirá disciplina obrigatória no currículo das séries finais do ensino fundamental."*

Uruguaiana, 24 de abril de 2018.

Profª. Dirce Gracioso Soares
Presidente do CME

ANEXO E- MOÇÃO DE APOIO REGIÃO CENTRO (MUNICÍPIO DE SANTA MARIA)



CÂMARA MUNICIPAL
DE VEREADORES DE SANTA MARIA
Centro Democrático Adelmo Simas Genro

MOÇÃO DE APOIO

A Câmara Municipal de Vereadores de Santa Maria, acolhendo indicação dos Vereadores Jorge Trindade, Luci Duartes, André Agne Domingues, Celita da Silva, João Kaus, Luciano Guerra, Manoel Badke, membros da Comissão de Educação, Cultura e Lazer, nos termos do artigo 168 do Regimento Interno, manifestam apoio à Manutenção da Oferta da Disciplina de Língua Espanhola nas Escolas do Rio Grande do Sul.

Santa Maria, 08 de maio de 2018.

Vereador Alexandre Vargas
Presidente CMVSM