

**POR UMA PERSPECTIVA PLURAL DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA
FORMAÇÃO ESCOLAR: OLHARES SOBRE O ESTADO DE SANTA
CATARINA**

**FOR A PLURAL PERSPECTIVE OF FOREIGN LANGUAGES AT SCHOOL:
VIEWS ON SANTA CATARINA STATE**

Leandra Cristina de Oliveira¹

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: Sob a perspectiva da formação de professores em línguas estrangeiras, o presente artigo tem como principal objetivo refletir sobre a relação entre a normativa educacional vigente, mais precisamente a Lei 13.415, o espaço das línguas estrangeiras nas escolas e sua correlação com a realidade sociolinguística do estado de Santa Catarina. O debate se desenvolve na esteira de postulados da Linguística Aplicada crítica e indisciplinar, bem como da perspectiva glotopolítica, discorrendo sobre o percurso das línguas estrangeiras nos currículos escolares e sobre o plurilinguismo como realidade e como ação.

Palavras-chave: línguas estrangeiras; currículo escolar; pluralidade.

Abstract: The current paper aims at considering the relation between the present educational norm - concerning Law n.13.415 particularly - the importance given to foreign languages at schools, and their correlation with the sociolinguistic reality in the state of Santa Catarina from a foreign language teachers' education perspective. Supported by postulates of Applied, Critical Linguistics as not a discipline, as well as from the glotopolitics viewpoint, the work reflects on foreign languages presence in schools' curricula and on plurilingualism as reality and action.

Keywords: foreign languages; school curriculum; plurality.

Submetido em 18 de julho de 2020.

Aprovado em 25 de janeiro de 2021.

Palavras iniciais

O cenário brasileiro mais recente fez emergir intensos debates nas escolas e universidades, mais precisamente, neste último caso, nos cursos de licenciaturas. Tendo vivenciado o fervor das discussões sobre novas normativas², na função de coordenadora geral dos Cursos de Graduação em Letras Línguas Estrangeiras da Universidade Federal

¹ Doutora em Linguística. Professora Associada do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE), Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora da Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo, sede UFSC.

² Tal como a Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, convertida a partir da famigerada MP 746, a publicação da Resolução CNE nº 3, de 21 de novembro de 2018 e a Base Nacional Comum Curricular.

de Santa Catarina (alemão, espanhol, francês, inglês e italiano), o olhar para além da minha língua de trabalho (o espanhol, a saber) foi consequência inevitável.

Como docente e coordenadora, questionava-me sobre as perspectivas que me cabiam apresentar a licenciandos em Letras Alemão, Letras Espanhol, Letras Francês e Letras Italiano na querela implicada naquele novo panorama, em que se alterava substancialmente a Lei n. 9.394 e se revogava a Lei n. 11.161, atingindo-nos em cheio enquanto professores de outras línguas que não o inglês.

Esse novo cenário aparece problematizado na seção adiante, na qual, mesmo consciente da possibilidade de incorrer na repetição, proponho uma exposição sobre o percurso das línguas estrangeiras enquanto disciplina escolar no Brasil. Tal apresentação serve de pano de fundo para algumas questões sobre as quais venho discutindo, desde então, com licenciandos da área de Letras Línguas Estrangeiras, na sala de aula e fora dela: “E quando foi que os documentos normativos nos favoreceram?” “Em que momento fomos, de fato, reconhecidos e valorizados nos desenhos curriculares?” “Quantos de vocês que já são professores tiveram voz em um conselho de classe sem que antes tivessem que se impor?” “Quando nos foi possível deixar de ser resistência?”

Resistência e transgressão parecem ser temas da contemporaneidade, uma agenda necessária em todos os âmbitos de minorias e de minorizações, por isso cabem bem neste debate. Esta é uma das razões pelas quais este estudo se assenta em postulados da Linguística Aplicada crítica e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; KLEIMAN, 2013 e outros), buscando dialogar com as novas demandas e cenários ao questionar homogeneizações, modelos globalizantes e hegemonias.

Assumindo que a prescrição de uma única língua estrangeira no currículo escolar, por mais bem intencionada que pareça ser, é também um ato que solidifica hegemonias, e reconhecendo, portanto, que todo tipo de ato sobre a linguagem é um ato político, acionamos também para o debate a perspectiva da Glotopolítica (GUESPIN; MARCELLESI; 1986; LAGARES, 2018).

Fundamentado nesses olhares, o estudo aqui proposto parte da consideração da realidade plurilíngue do estado de Santa Catarina e suas repercussões no contexto

escolar. Para tanto, analisa-se o material compartilhado pela coordenação de línguas estrangeiras da Secretaria de Estado da Educação (SED – SC), o qual informa sobre (i) o cenário das línguas estrangeiras ofertadas como disciplina nas escolas da Rede e número de matrículas, e (ii) a demanda por ampliação do atendimento de uma segunda língua estrangeira (para além do inglês) nas escolas, considerando a composição étnica da região. A questão a guiar a reflexão aqui proposta concernente a *o que pode ser dito sobre a relação política educacional vigente, referente ao espaço das línguas estrangeiras, e a realidade sociolinguística do estado de Santa Catarina* volta-se sobretudo a licenciandos, professores e pesquisadores preocupados com o espaço da pluralidade linguística na educação regular.

1. As línguas estrangeiras no cenário escolar brasileiro: histórico e debates

Na introdução deste estudo, sinalizam-se os embates sobre as línguas estrangeiras (LE) no cenário brasileiro da formação básica o que talvez tenha passado a falsa impressão de uma atualidade dos fatos. Retomando estudos amplamente citados em discussões sobre a temática em tela (PICANÇO, 2003; LEFFA, 1999 e outros), busca-se discutir nesta seção o histórico da realidade das línguas estrangeiras, com foco sobre as línguas modernas.

Concernente ao histórico das línguas estrangeiras modernas na educação formal no Brasil, apenas no final do século XVIII, o latim passa a competir espaço com uma nova língua estrangeira. Integra-se ao currículo, naquela ocasião, a língua francesa, a qual gozava de prestígio ao mesmo tempo em que era relacionada a “libertinos, ímpios e ateus” – a língua que servia de veículo aos ideais revolucionários (PICANÇO, 2003, p. 27). Cabe ainda citar que esse espaço no ensino brasileiro não se desloca da realidade para além de nossos territórios. Segundo Janson (2015, p. 246), já no século XVII, o francês havia garantido a posição de língua internacional, a causa da “força cultural e política da França, especialmente durante o longo reinado de Luís XIV”. Ao longo do século XVIII, a França manteve sua influência, mas perdia seu poder político em consequência das guerras napoleônicas. Ainda que, a partir de 1815, a França deixa de ser um “país excepcional” – nos termos de Janson –, o francês conservou seu status de língua internacional por muito tempo, sendo veículo da diplomacia por todo o século XIX e começo do século XX (JANSON, 2015).

Voltando a terras brasileiras, no início do século XIX, com a chegada da Família Real (1808) e com o Decreto de 22 de junho, sancionado por D. João VI, instituíam-se as disciplinas de inglês e francês, buscando atender às dinâmicas socioeconômicas relacionadas à abertura ao comércio estrangeiro. Quase trinta anos depois, a criação do Colégio D. Pedro II (em 1837) vem reforçar o espaço para as línguas estrangeiras modernas, dando-lhes status semelhante ao das línguas clássicas em períodos anteriores (LEFFA, 1999). Segundo Picanço (2003), no currículo do Colégio Pedro II, o francês estava presente do primeiro ao sétimo ano, o inglês do segundo até o último ano, e o alemão do terceiro até o sétimo ano. Em relação à língua espanhola, a partir da Lei 3.674, de 7 de janeiro de 1919, que, em seu Art. 2º., orientava ao subsídio a institutos de Ensino para a criação da disciplina de espanhol como ato de reciprocidade a políticas uruguaias, abria-se, naquele mesmo ano, o primeiro concurso para essa área – situação reconhecida como a introdução oficial do Espanhol no sistema educacional brasileiro. Analisando esse período, Leffa (1999) sinaliza em quadros a queda gradual no prestígio das línguas estrangeiras na escola no Brasil Império, refletida na redução da carga horária destinada a essas disciplinas ao longo do período de 1855 a 1881, orientada por leis, decretos e portarias.

Nos primeiros anos do Brasil República, o que se conhece relativo às línguas estrangeiras é a presença do francês, do inglês e do alemão no currículo do primeiro ao sétimo ano – línguas de destaque internacional, conforme sinalizado em passagens anteriores neste texto. Leffa (1999) assinala que, especialmente com a reforma de Fernando Lobo (1892), a carga horária destinada ao ensino das línguas passa a ter uma redução expressiva: “das 76 horas semanais/anuais em 1892, chega-se em 1925, a 29 horas, o que é menos da metade” (LEFFA, 1999, p. 15). Ainda nos passos desse autor, sobre as línguas presentes nos currículos, percebiam-se algumas alterações: (i) desaparecia o ensino do grego, (ii) o italiano já não era obrigatório, deixando, por consequência, de ser oferecido em muitos cenários e (iii) passava-se a ofertar exclusivamente o ensino do inglês e do alemão (o aluno cursava uma ou outra).

No início da terceira década do século XX, com a reforma de Francisco de Campos em 1931, passava-se a atribuir maior ênfase às línguas modernas, não pelo acréscimo de carga horária, senão pela redução da carga-horária do latim. Segundo

Picanço (2003), referente ao ensino das línguas, em Humanidades, estudavam-se a língua vernacular (português), o inglês e o latim; o alemão passava a ser facultativo e o italiano deixava de formar parte do quadro de disciplinas.

Poucos anos depois, o regime autoritário do Estado Novo, implantado por Getúlio Vargas através do golpe de estado de 10 de novembro de 1937, dá novas vistas ao cenário das línguas estrangeiras no Brasil. Nos termos de Picanço (2003), a educação representava um caminho à modernidade, compreendida à luz do modelo de desenvolvimento europeu e estadunidense, instaurando-se, ao mesmo tempo, um movimento de promoção do sentimento de identidade nacional fortalecido pela e na elite. Era ocasião, portanto, de legitimação de uma língua nacional em detrimento das diversas línguas faladas no país (autóctones e alóctones, por exemplo). A ampliação das escolas que veio de mãos dadas com a ideologia e os esforços da padronização submetia-se ao modelo nacionalista, com orientações ministeriais pelo ensino do conteúdo nacional, de seus personagens e de suas instituições. A liberdade de colônias de imigrantes (alemão e italiana, por exemplo), em termos linguísticos e culturais, se vê ameaçada, ao tempo em que, para esse regime e sua ideologia nacionalista, essas comunidades e suas práticas representavam ser uma ameaça a seus propósitos. Fechavam-se escolas em territórios de colônia, proibia-se o ensino na língua de imigração praticada na localidade e instaurava-se a alfabetização exclusivamente em língua portuguesa; sem dúvida um momento opressor que deixou fortes marcas na história dos indivíduos desses territórios brasileiros, mas que não foram capazes de suprimir em absoluto suas características linguísticas e culturais – como veremos adiante, ao tratar do cenário das línguas estrangeiras em Santa Catarina.

Ainda no período do Estado Novo, no intenso intento de promover uma identidade patriota e nacionalista, a Reforma de Capanema instituída no ano de 1942 vem coroar o autoritarismo do sistema de governo da ocasião, ao mesmo tempo em que democratizava o ensino, com o grande mérito, segundo Leffa (1999), de atribuir o mesmo status a todas as modalidades de ensino. Com vistas ao propósito de oferecer uma formação geral, o curso secundário passa a ser dividido nos ciclos ginásial (com duração de quatro anos) e o colegial (com duração de três anos). Este segundo apresentava duas ramificações: a clássica, com ênfase tanto sobre as línguas clássicas

como as modernas, e o científico, com ênfase sobre os campos científicos da matemática, física, química e biologia. Por influência das Humanidades, o latim passa a ser ensinado nas quatro séries do ginásio, sem com isso fazer com que as línguas estrangeiras modernas perdessem seu valor no currículo escolar. Contudo, como assinala Picanço (2003, p. 32), uma das grandes perdas promovidas não simplesmente pela reforma, mas pela política do Estado Novo foi a exclusão da língua alemã “do currículo oficial das escolas secundárias equiparadas ao Colégio Dom Pedro II, como o Colégio Estadual do Paraná.” – como aludido, havia um cenário político a que se vinculava essa orientação.

A Lei de Diretrizes de Bases, publicada em 20 de dezembro de 1961 (LDB nº 4.024/61), mantinha a divisão entre ginásial e colegial e propunha a descentralização do ensino a partir da criação do Conselho Federal de Educação, constituído por 24 membros nomeados pela Presidência da República (LEFFA, 1999). Dessa realidade, resultam mudanças, como: (i) entre as disciplinas obrigatórias de Núcleo Comum, encontravam-se português, história, geografia, matemática, ciências e educação física; (ii) o latim era excluído do currículo, mas, junto a outras disciplinas como filosofia e sociologia, poderia ser ofertado a depender da escolha dos conselhos estaduais e da realidade da escola (como a disponibilidade de professor); e (iii) orientava-se para a oferta de uma língua estrangeira nas escolas onde fosse possível ser ensinada; (iv) o francês, quando não retirado, tinha sua carga semanal reduzida; e (v) o inglês não sofria grandes alterações (LEFFA, 1999; PICANÇO, 2003). Nos termos de Leffa (1999), a Lei de 1961 marca o início do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras nas escolas, reduzindo seu espaço a menos de 2/3 comparado ao período da Reforma de Capanema – na contramão, inclusive, do cenário mundial em que se verificava a expansão das línguas estrangeiras.

Publicada a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, tem-se como uma das grandes alterações a redução de 12 para 11 anos de ensino: o então Primeiro grau com oito anos de duração, e o Segundo grau com três. No que diz respeito às línguas estrangeiras, Leffa (1999) adverte que estas não ficaram à margem dos impactos da redução de um ano de escolaridade somado ao fato de se introduzir a habilitação profissional. A língua estrangeira, então, passa a ser orientada como um “acréscimo” dentro das condições de

cada estabelecimento. A disciplina, que já não se encontrava entre as prioridades do ensino regular, entra em expressivo declínio: “muitas escolas tiraram a língua estrangeira do Primeiro grau, e, no Segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano” (LEFFA, 1999, p. 19). Numerosos estudantes passaram por toda a formação regular sem nunca terem visto a disciplina de língua estrangeira.

A língua inglesa entrava como componente curricular obrigatório, acarretando um apagamento de outras línguas como o francês, o espanhol e o italiano. Essa realidade, obviamente, não se deslocava dos interesses políticos de um país que vivia sob a ditadura do regime militar, com laços econômicos muito estreitos com os Estados Unidos da América.

Pouco mais de duas décadas depois, publica-se a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterando a terminologia da Educação Básica, que passava a se estruturar pela Educação Infantil, Ensino Fundamental obrigatório (com nove anos) e Ensino Médio (com três anos). A língua estrangeira se configura como disciplina obrigatória nos currículos do Fundamental II e do Ensino Médio. Podemos assinalar duas novidades na reforma: (i) a orientação para a oferta de uma língua estrangeira de caráter obrigatório nos níveis Fundamental e Médio, e outra de caráter opcional neste último; e (ii) a abertura para a escolha regional e/ou institucional da língua estrangeira a compor seu currículo, a depender das possibilidades da instituição. Não queremos passar por esse cenário com a ingenuidade de acreditar que era esse o espaço que faltava para as línguas estrangeiras finalmente se legitimarem nos currículos escolares. Na prática, a mudança não foi expressiva. Contudo, não podemos ignorar que o amparo legal fez emergirem diferentes movimentos em favor de uma realidade mais plurilíngue no palco escolar – tema que retomaremos adiante neste texto.³

Neste ciclo das LDBs, através da publicação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, da Base Nacional Comum Curricular e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o último nível da Educação Básica passa de uma carga

³ Entre as mudanças acarretadas pela reforma de 1996, podemos citar a publicação da Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, que orientava para a oferta do ensino da língua espanhola, com caráter obrigatório pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, cuja implantação seria gradativa até concluir-se dentro do período de cinco anos – realidade que, na prática, nunca aconteceu efetivamente.

horária mínima anual de 800 para 1000 horas (como mínimo) e 1800 horas (como máximo). No que concerne a linguagens, no Art. 35-A § 3º, para além da língua portuguesa, assegura-se às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. Referente à língua estrangeira, a disciplina encontra seu espaço alicerçado do 6º ano do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio – sete anos, portanto –, com uma carga horária mínima de 80 horas por ano.

O extenso debate sobre a Lei em questão, que inicia, na verdade, desde a divulgação da Medida Provisória nº 746, de 2016, assenta-se em várias polémicas relacionadas aos impactos sobre as Licenciaturas, entre elas a que aqui se destaca: o espaço de outras línguas estrangeiras para além do inglês no âmbito da Educação Básica. Melhor contextualizando, a referida Lei, altera substancialmente a Lei n. 9.394 e revoga a Lei n. 11.161 (popularmente conhecida como a Lei do Espanhol, comentada em nota de rodapé anteriormente neste texto). No que concerne ao ensino das línguas estrangeiras, os currículos do Ensino Fundamental (a partir do sexto ano) e do Ensino Médio passam a incluir, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa, como antes mencionado, podendo serem ofertadas outras línguas neste último nível em caráter optativo – preferencialmente o espanhol, segundo a Lei 13.415 e a BNCC.

Esse novo cenário normativo reproduz o que Rodrigues (2010) discute como *desoficialização* das línguas estrangeiras repercutido há décadas na legislação brasileira, legitimando uma cisão entre o ensino de línguas estrangeiras e os conteúdos curriculares do ensino regular – nos termos da própria autora.

Para resumir esse percurso histórico sobre as políticas relacionadas às línguas estrangeiras no ensino regular, vale recorrer ao que observa Rodrigues (2010, p. 298) em sua tese doutoral sobre o fato de que

até a legislação de 1942, o Estado se encarregava de fazer constar tanto a obrigatoriedade quanto a quantidade e especificação das línguas que comporiam a grade curricular do sistema educacional brasileiro – expressos pelas listas de disciplinas que fariam parte dos diferentes níveis de ensino. A LDB DE 1961, no entanto, opera no sentido contrário ao dessa memória já constituída, produzindo o apagamento das línguas estrangeiras e dando início ao que interpretamos como um processo de desoficialização de ensino de línguas no contexto escolar.

Na interpretação dessa mesma autora, o fato de a LDB de 1996 deixar a cargo da comunidade escolar a escolha de pelo menos uma língua estrangeira moderna acabou

por cristalizar as indeterminações da textualidade jurídica concernente às línguas estrangeiras no currículo escolar. Embora não estando em pleno acordo com esta interpretação específica – dado o fato de aqui se ler positivamente a obrigatoriedade da língua estrangeira nos currículos sem impor uma ou outra –, concilio-me à leitura de um processo de apagamento e de desoficialização da disciplina no âmbito das regulamentações nacionais. O que podemos observar nas normativas são avanços quase imperceptíveis e retrocessos constantes – bastaria comparar o real espaço das línguas estrangeiras nos currículos de cumprimento obrigatório nas últimas décadas, o que sem dúvida tem contribuído para questionamentos sobre o sucesso da disciplina. Sem me ater a essa problemática que, por si, merece longa discussão, passo adiante à contextualização do campo teórico em que se fundamenta este debate.

2. Um olhar transgressivo sobre a questão

Com a expectativa de que a seção anterior tenha fornecido pistas suficientes sobre os lugares de poder e conflito relacionados ao espaço das línguas no contexto escolar, fazendo refletir projetos e interesses políticos, não me eximo do compromisso com a investigação crítica e assumidamente ideológica. Em outros termos, na esteira de uma Linguística Aplicada crítica, transgressiva e indisciplinar – nos passos de Moita Lopes (2006), Pennycook (2006) e Kleiman (2013) – como formadora de formadores, precisamente de futuros professores de línguas estrangeiras, não abro mão do direito de questionar um modelo globalista e controverso, desviando-me, portanto, do que Pennycook (2006, p. 69) trata como hipocrisia do *avestruzismo liberal*, que se recusa a considerar questões sociais e políticas mais amplas. Em consonância com Moita Lopes (2006, p. 103), reafirma-se que “não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado” – postulado que aqui se busca sustentar com senso de responsabilidade e ética, sensível a questões da pluralidade linguística.

Uma vez coligada a uma perspectiva de inserção do processo investigativo no movimento político da sociedade, também nos passos de Kleiman (2013), o debate aqui instaurado se posiciona criticamente em relação ao poder hegemônico atribuído a uma língua, do qual decorre, não ao acaso, a minorização e/ou o apagamento de outras

línguas ressoadas nos diferentes contextos do Brasil, em termos geográfico e sócio histórico.

Conforme mencionado na seção anterior, no cenário normativo atual, aponta-se apenas o inglês como língua estrangeira de oferta obrigatória no Fundamental II e Ensino Médio. Em conformidade com a Lei 13.415, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assume que a aprendizagem da língua inglesa oportuniza “novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias”, permitindo a ampliação de possibilidades de interação e mobilidade, bem como contribuindo para “o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa.” (BRASIL, 2019, p. 241).

A expressiva difusão de fronteiras e a mobilidade cada vez mais frequente e acelerada, somadas à realidade de diferentes territorialidades do inglês, parece conduzir o documento a um discurso que se distancia de terminologias polêmicas como a de “língua global”, optando pela locução “língua franca”, que, segundo o documento, assinala para uma língua que não pertence ao “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido. Ainda nos termos do referido documento, o termo “língua franca” acolhe e legitima “os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais” (BRASIL, 2019, p. 241). Embora legítima a enunciação em favor da “educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças”, promovendo “a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo” (p. 242), as questões que se colocam são: (i) o que de fato se muda no ensino e na aprendizagem da língua inglesa no contexto da educação formal? (ii) A bem-intencionada ideologia da língua franca, voltada à interculturalidade, dará conta, efetivamente, da ampliação de possibilidades de interação e mobilidade e o exercício da cidadania ativa, como o próprio documento assinala? (iii) A carga-horária de 80 horas para cada ano será de fato suficiente para o alcance das competências previstas pela BNCC/Ensino Fundamental referente a essa disciplina, tal como a de “*elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua*

inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais.” (BRASIL, 2019, p. 246, grifos meus)? Não é de interesse desta discussão responder a essas questões, senão sinalizá-las à guisa de provocação para debates futuros sobre a eficácia da “oficialização” de uma língua no ensino regular sem considerar outros fatores que vêm contribuindo para a constatada ausência de competência linguística em língua estrangeira de egressos da Educação Básica das redes públicas e privadas, como é o caso do reduzido tempo de aula destinado a essa disciplina.

Conforme sinalizado em parágrafos anteriores, a utilidade da língua inglesa na comunicação internacional é uma realidade do mundo atual, no qual se intensificam as mobilidades, as transações e relações internacionais. Em suma, um movimento globalizante e globalizador que se caracteriza, inegavelmente, também pela hegemonia mundial da língua inglesa. Se é inegável essa realidade, é igualmente inegável que a supremacia linguística, seja do inglês como língua hipercentral, ou do espanhol e do chinês como línguas internacionais/supercentrais,⁴ comprime o espaço e o tempo de outras línguas. Logo, é plausível admitir que a globalização das línguas é um fenômeno complexo e ambíguo, de que não se desvinculam movimentos e ações das diferentes comunidades. A outra face da globalização é a reivindicação das identidades culturais locais, ou seja, a concomitância entre os processos de globalização e de localização, – debatido à luz do conceito de glocalização (ROBERTSON, 1995).

Poderíamos alongar-nos na exemplificação de diversos atos de resistência situados no cenário da linguagem, como o caso da educação intercultural bilíngue reivindicada por povos indígenas de diferentes países hispano-americanos (WALSH, 2009), o engajamento pela oficialização de línguas indígenas em contexto de forte ideologia do monolinguismo nacional (OLIVEIRA, 2007), os debates em favor do plurilinguismo no campo da ciência (HAMEL, 2013), entre outros. Um pouco mais próximo do que se está tratando neste texto, Kleiman (2013), voltada a uma agenda que

⁴ Sobre o conceito de línguas hipercentral, supercentral, nacional de primeiro e segundo graus, regionais e locais, recomenda-se leitura do modelo gravitacional exposto por Calvet (1999).

possa questionar os modos de receber, traduzir e fazer circular epistemologias do Sul e em defesa de um projeto de modernidade e descolonialidade no espaço universitário (e para além dele), faz menção sobre “uma luta concreta, já antiga (...) *pelo direito de escolher a nossa língua de expressão*” (KLEIMAN, 2013, p. 55, grifo meu). Conectada à realidade local, a autora adverte que o direito de escolher entre a língua local ou a língua hegemônica da ciência, o inglês, deve “estar temperado pelo imperativo ético de atender às necessidades comunicativas da maioria que nos escuta ou lê, na periferia em relação ao centro.” (KLEIMAN, 2013, p. 55). Na nota de rodapé da mesma página, Kleiman ilustra a questão a partir da escolha de um pesquisador brasileiro em apresentar sua fala em inglês a uma plateia dele conterrânea que, em sua grande maioria, não consegue acompanhar uma palestra nesse idioma.

No apogeu dos esforços pela internacionalização universitária, esta tem sido, lamentavelmente, uma realidade frequente: presenciar auditórios repletos de graduandos que não conseguem acompanhar com suficiência uma palestra em língua inglesa, seja ministrada por um convidado internacional, seja ministrada por um brasileiro desavisado que compreende a internacionalização como um espaço de reforços à ideologia da língua global, um global, cabe frisar, que não insere grande parte da população acadêmica brasileira, que, muitas vezes, não insere nem mesmo aqueles que enunciam essa locução (OLIVEIRA; JENOVENCIO; TISSIER, 2017a; 2017b). Como professores de língua estrangeira, nossa agenda, portanto, é reivindicar espaços: espaços efetivos da disciplina, espaços que reconheçam o mundo plurilíngue e multicultural em que vivemos, espaços que acolham a diversidade de interesses e saberes, espaços que permitam a coexistência entre o local e o global.

Ainda sobre a polêmica em relação ao ensino do inglês, recuperamos os questionamentos propostos por Rajagopalan (2013, p. 157-158): por que ensinar a língua inglesa? Por que é do interesse do cidadão brasileiro dominar o inglês? A resposta direta vem do próprio autor: “por bem ou por mal, a língua inglesa é a que mais circula no mundo” (p. 158). Os argumentos do autor, sob o viés do alcance internacional do inglês, pautam-se no que ele assume ser de interesse da maioria: “uma proposta de política nacional, com recursos do erário público, não pode se pautar pelos interesses específicos de uma pequena minoria” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 159). Mesmo com

certa consonância com tal leitura, não deixo de interrogar sobre a pertinência de apagarmos o local a favor de uma política nacional, de olharmos para o que o autor considera ser a “coletividade” e negarmos as coletividades mais locais (aparentemente entendidas pelo autor como “individualidades”). Nas palavras do autor,

é preciso parar de ver a questão toda apenas do ponto de vista estritamente pessoal e individual para pensar na coletividade (*sem negar, é claro, o direito que o indivíduo sempre tem de perseguir suas próprias metas, de inclusive remar, se for o caso, contra a maré*). (RAJAGOPALAN, 2013, p. 159, grifos meus).

O período entre parênteses na citação faz entrever que o autor antecipa uma interpretação plausível de que seus argumentos podem colocar em xeque os direitos individuais, o que nos soa, em certa medida, conflitante: de que forma é possível conciliar uma política nacional com os direitos individuais quando em referência a um mesmo episódio?

É conveniente destacar que o debate aqui proposto em nenhuma medida pretende negar a utilidade do inglês no cenário mundial. Não se trata de questionar o ensino (efetivo) dessa língua na Educação Básica. Não se trata de “nadar contra a maré”, até mesmo porque, tanto em termos naturais como ideológicos, a maré é instável, nunca estática; também porque, sob uma perspectiva pós-moderna a que me afilio, convém buscar desvencilhar-se da lógica exclusiva (do isto ou aquilo), dos binarismos, enfim.

Por uma agenda de pesquisa que dialogue, inverta e cruze fronteiras, nos termos de Kleiman (2013), coloco em debate o discurso da *língua global*. Em ocasiões anteriores, assumíamos, nos passos de Pennycook (1994), que a compreensão do inglês como língua *natural*, *neutra* e *benéfica* formava parte do imaginário comum (OLIVEIRA; JENOVENCIO; TISSIER, 2017a; 2017b). Contudo, considerar disseminação da língua inglesa (i) como *natural* implica ignorar suas forças históricas atreladas a interesses específicos; (ii) como *neutra*, implica rejeitar que seu status é superior cultural, política e economicamente; e (iii) como *benéfica* implica ignorar as diferentes relações desiguais de recursos, cultura e conhecimento (PENNYCOOK, 1994, p. 24). Logo, à luz do que discute o autor, é preciso compreender que a língua inglesa funciona dentro das relações globais de poder.

Também é importante não estarmos ingênuos ao fato de que o discurso da língua global tem muito mais a ver com interesses econômicos e disputas de poder do que com preocupações de comunicação ou essencialmente linguísticas. Rajagopalan (2013, p. 155), inclusive, lembra que “o inglês há muito tempo deixou de ser mais uma língua para se transformar em uma *commodity* supervalorizada mundo afora”. Esses direitos “conquistados” sem qualquer pacificidade, prossegue o autor, parece ter seu marco no pós-guerra, em que a Grã-Bretanha, frente ao declínio de seu império e consequente empobrecimento, engajou-se no projeto “de espalhar a língua inglesa ao redor do mundo, já que a língua se transformara em algo bem mais precioso do que o petróleo do mar do Norte.” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 155). De forma complementar, sobre a historicidade do apogeu da língua inglesa, Janson (2015, p. 248) alude que, com o fim do período imperial, a política econômica passa a ser assumida pelos Estados Unidos, e, a galope, a língua inglesa “foi propelida por toda a Europa graças à assistência econômica estadunidense.”

Nesse prisma, importa observar que a atenção creditada à língua inglesa ocorreu não pela sua disseminação pelos países colonizados, mas pelo poderio econômico e de prestígio que representa. Nesse sentido, é preciso atentar para discursivização da língua internacional, como um sistema de poder-saber que carrega e produz determinadas hierarquias, uma vez que pode funcionar como uma instância regulamentadora do fluxo de pessoas, disseminação do capitalismo, dominância midiática norte-americana, entre outros (PENNYCOOK, 1994, p.13).

Como súmula dos recortes teóricos acionados até aqui, assume-se que, como formadores de docentes, como professores de língua estrangeira, temos como agenda de debates a reivindicação de espaços efetivos da disciplina de LE, espaços que reconheçam o mundo plurilíngue e multicultural em que vivemos, espaços que acolham a diversidade de interesses e saberes, espaços que permitam, afinal, o diálogo e as tensões entre o local e o global.

3. Por uma agenda plurilíngue no espaço escolar

Uma vez coligada a uma perspectiva de inserção do processo investigativo no movimento político da sociedade, no caminho que nos aponta Kleiman (2013), o debate

que aqui se instaura busca se comprometer com o reconhecimento e a legitimação da pluralidade linguística no contexto escolar. A Linguística Aplicada, como espaço de investigação, formação e reflexão, encontra-se “em posição ideal para visibilizar e entender resistências (ou ainda as reexistências)” (KLEIMAN, 2013, p. 53) de grupos e realidades que produzem novos saberes num processo de transformações do global pelo local.

Nesse prisma, a imensa territorialidade brasileira envolve diferentes grupos e processos na sua composição sociolinguística. Apesar do mito instaurado sobre um monolinguismo nacional (CAVALCANTI, 1999; FARACO, 2016), que minoriza as diferentes línguas ou definitivamente as apaga, o Brasil é um país reconhecidamente plurilíngue, constituído a partir de distintas línguas indígenas, línguas de imigração, línguas de fronteira e pela língua da comunidade surda – a Língua Brasileira de Sinais. A escola é, sem dúvida, o lócus da convergência, da dispersão e da tensão dessa diversidade; é o lugar profícuo para este debate e para ações a ele relacionadas e dele decorrentes.

Assim, nos passos de Kleiman (2013, p. 56), “como atores de mudanças, precisamos de um forte embasamento em lugares e ações concretas”, e, na esteira desse apelo, propõe-se, nesta seção, sinalizar cenários e ações concernentes à realidade plurilíngue do contexto a que se volta esta discussão: o estado de Santa Catarina. A perspectiva aqui assumida é de um trabalho em linguística consciente de seu papel enquanto agente na e sobre a realidade social, que assume a linguagem e a ciência que a ela se dedica como prática social, à luz do que também postula Rajagopalan (2003, p. 126).

Ao assumir a língua como um fenômeno eminentemente social, uma realidade revestida de consciência e ideologias, perpassada, promovida ou derrocada por ações políticas – em suma, ao colocar em tela a intersecção entre o linguístico e o político –, integro-me, ademais, ao corpo dos estudos glotopolíticos, visibilizando que as hegemonias não estavam aí desde sempre, sem a incidência de agentes vinculados a distintos espaços sociais.

Reivindica-se também esse espaço pelo questionamento aqui proposto sobre a minorização das línguas estrangeiras nas normativas que regem a disciplina no espaço

escolar e por assumir que todo tipo de decisão sobre a linguagem tem efeitos glotopolíticos, nos termos de Guespin e Marcellesi (1986, p. 5-6).

Para Guespin e Marcellesi (1986, p. 6), resenhados também pela recente publicação sobre o tema de Lagares (2018), “uma política democrática da língua exige uma informação linguística em duas direções”: por um lado, os agentes que tomam decisões sobre as línguas precisam envolver seus usuários tanto nos debates como na implementação, dado o fato de a língua não se deslocar das práticas sociais e das questões identitárias; por outro, os usuários devem elaborar suas representações sobre a linguagem a partir de elementos capazes de abalar certezas demasiadamente cômodas do pseudo “bom-senso”. Em seções seguintes, os autores convidam a linguística a engajar-se nesses debates glotopolíticos⁵, chamado a que este estudo tenta atender.

Seguindo a direção desses postulados, passamos a refletir sobre o lócus da pesquisa. Santa Catarina é um estado limítrofe com o estado argentino de Misiones, realidade da qual decorre a situação de contato linguístico entre falantes de no mínimo duas línguas, português e espanhol. Para além da região de fronteira, o espanhol é uma língua bastante presente no território catarinense, haja vista a expressiva presença de argentinos, uruguaios, paraguaios, chilenos e outros hispano-americanos que circulam no estado em época de veraneio ou que aqui escolheram estabelecer residência (OLIVEIRA; JENOVENCIO; TISSIER, 2017a; 2017b; JENOVENCIO, 2018). O cenário político venezuelano é também fator que tem contribuído para a ampliação da presença hispano-falante no estado em discussão. Na atualidade, há que se considerar, também, a chegada de haitianos no estado em decorrência de uma migração forçada, impulsionada, especialmente, pelo terremoto devastador de 2010. As mudanças no cenário local (não apenas), fazem com que, desde o início da segunda década do século XXI, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e outras instituições brasileiras passem a receber refugiados e imigrantes com visto humanitário oriundos de diferentes países, como Haiti, Síria e Venezuela, à procura de cursos de português como língua

⁵ Importa destacar que, em consonância com Del Valle (2017), assume-se a glotopolítica como perspectiva e não como disciplina, a qual, embora frequentemente debatida por sociolinguistas, também encontra seu espaço em diferentes campos teóricos, sobre os quais comenta Del Valle (2017, p. 17). Por seu caráter inter e transdisciplinar, como postula del Valle (p. 18), sua aliança à perspectiva da Linguística Aplicada aqui assumida nos parece conveniente.

estranheira (ou língua de acolhimento, considerando uma terminologia mais oportuna a esse novo cenário).⁶

À realidade mais recente, vinculam-se movimentos migratórios de séculos passados. No caso de Santa Catarina, há que se considerar a presença expressiva da colonização europeia, embora não se possa creditar, com exclusividade, à Europa esse feito. Se nos remetemos a questões linguísticas, o alemão e o italiano são importantes línguas alóctones que se introduziram no Brasil via movimentos migratórios do final do século XIX. Menos de um século atrás, quando a questão das línguas faladas nos lares brasileiros aparecia contemplada no censo demográfico, Santa Catarina era o estado brasileiro que apresentava “maior proporção de não falantes do português: 25,08 %, seguido do Rio Grande do Sul com 22,52 %. Isso implica uma média regional de 23,8%, extraordinariamente alta se considerarmos que a média nacional era, então, de 3,94 %.” (OLIVEIRA, 2016, p. 231). Somado a esse fator, há que se considerar o plurilinguismo decorrente das variedades regionais do alemão e do italiano que chegaram ao estado, plasmando nesse território a realidade sociolinguística da Alemanha e da Itália, que, somente no final do século XIX, se constituíam como países unificados: este último em 1861, elegendo o toscano como base ao que, então, passaria a chamar-se “língua italiana”, e o primeiro em 1871, criando o *Hochdeutsch* como língua padrão. Nesse sentido, considerando que o grande fluxo de imigrantes para o Brasil ocorreu entre 1888 e 1910 (SEVFERTH, 1990 *apud* OLIVEIRA, 2016, p. 231), é possível inferir que a língua que esses grupos traziam não eram nem o *Hochdeutsch* nem o italiano padrão, senão as línguas (ou se se preferir, os dialetos) de suas regiões de origem.

Considerando ser de interesse aqui as línguas não-nacionais no território catarinense, deixamos de fora dessa breve descrição do plurilinguismo em Santa Catarina as diferentes línguas indígenas e a Língua Brasileira de Sinais, embora se reconheça a relevância de debates sobre essas realidades no espaço das políticas educacionais.

⁶ Cito, como exemplificação, o projeto *Português como língua de acolhimento para imigrantes* (PLAM/UFSC), que oferece aulas gratuitas de português para estrangeiros, atendendo, atualmente, venezuelanos, haitianos, sírios e africanos. <https://projtoplam.paginas.ufsc.br>

Nessa linha, a partir deste ponto, apresenta-se o panorama das línguas estrangeiras nas escolas estaduais catarinenses, antes, por conveniência, retomando-se a pergunta que conduz a discussão: o que pode ser dito sobre a relação política educacional vigente, referente ao espaço das línguas estrangeiras, e a realidade sociolinguística do estado de Santa Catarina?

No informe não-publicado *Número de matrículas na escolarização, por UE [unidade escolar], em Línguas Estrangeiras*, realizado em maio de 2019 e disponibilizado via e-mail pela coordenação de línguas estrangeiras da Secretaria de Estado da Educação (SED – SC), consta-se o seguinte resultado.

Tabela 1 – Número de oferta escolar e de matrículas em relação às disciplinas de línguas estrangeiras na Rede Estadual de Santa Catarina

	Alemão	Espanhol	Inglês	Italiano	Total
N. de escolas com oferta	17	196	1101	3	1317
N. de alunos matriculados	3.425	30.272	366.558	214	400.469

O quadro das línguas estrangeiras na Rede Estadual de Educação sinaliza certa consonância entre realidade visualizada nas escolas, a realidade linguística do estado e o espaço legitimado pelas normativas oficiais. A planilha encaminhada pela SED, contempla um número de 1144 escolas, entre as quais: 1101 oferecem a disciplina de inglês; 196, de espanhol; 17, de alemão; e 3 de italiano. Lembrando que o número total de 1317 se deve ao fato da ocorrência, em alguns contextos, de mais de uma língua por unidade escolar. Concernente ao número de alunos matriculados nas quatro disciplinas de língua estrangeira, observam-se indicativos bastante díspares, com resultado expressivo em língua inglesa, como já se previa haja vista a consideração diferenciada a essa língua nas normativas das últimas décadas, além de outros fatores para além do contexto escolar. O número de estudantes matriculados em espanhol é bastante superior em relação às línguas alóctones (alemão e italiano, neste caso), resultado que pode decorrer de duas realidades: (i) a promoção do espanhol por todo o território, dadas as razões antes aventadas, muito conectadas a um dos eixos econômicos do estado, o

turismo, a saber; e (ii) a impulsão desta língua nos currículos a partir da publicação da Lei 11.161, também já mencionada neste texto.

Detalhando brevemente os resultados, entre as 36 regionais da Secretaria de Estado de Santa Catarina, o inglês está presente em todas elas, o que não surpreende dada a legitimidade atribuída à disciplina no currículo escolar em comparação a outras línguas estrangeiras.

O espanhol encontra-se no currículo de 196 escolas gerenciadas por 34 regionais; apenas as regionais Braço do Norte e Ituporanga não contemplam essa língua em qualquer uma de suas escolas. Conforme esperado, a regional Dionísio Cerqueira, que compreende os municípios de Anchieta, Dionísio Cerqueira, Guarujá do Sul, Palma Sola, Princesa e São José do Cedro, por seu território fronteiriço com a Argentina, apresenta frequência representativa em comparação a várias outras regionais, que, por limite de espaço, não serão aqui arroladas: são 858 estudantes distribuídos em nove escolas, com matrícula predominante no município de Dionísio Cerqueira (831 frequentantes de seis das nove escolas da regional). O número é significativamente maior quando em referência à regional Grande Florianópolis, que abarca os municípios de Águas Mornas, Angelina, Anitápolis, Antônio Carlos, Biguaçu, Florianópolis, Governador Celso Ramos, Palhoça, Rancho Queimado, Santo Amaro da Imperatriz, São Bonifácio, São José e São Pedro de Alcântara, tendo registrados 6037 matriculados entre as 23 escolas estaduais ofertantes da disciplina em tela. Considerando apenas os resultados de Florianópolis, são oito escolas com 2557 estudantes matriculados.

Quanto ao alemão, a disciplina está presente em regiões marcadamente de colonização germânica, por citar algumas: regional Blumenau (município de Pomerode), com 751 estudantes; regional Ibirama (municípios de Ibirama e Witmarsum), com 663 alunos matriculados; e regional Grande Florianópolis (municípios de Águas Mornas, São Bonifácio e São José), com total de 433 estudantes.

Concernente ao italiano, a disciplina configura-se em duas regionais: Seara (município de Lindóia do Sul) e Videira (Arroio Trinta e Iomerê), com 42 e 172 alunos matriculados, respectivamente. Similarmente ao contexto de oferta do alemão, a presença do italiano nos currículos faz refletir a relação com as heranças coloniais locais.

Até aqui, podemos aludir que, embora em números menos expressivos de oferta e de matrícula, línguas estrangeiras vinculadas à realidade sociolinguística do estado, como o alemão, o espanhol e o italiano, resistem de certa maneira à minorização que decorre da hegemonia imposta. Inferimos que esse cenário atual não se desloca de glotopolíticas anteriores envolvendo diferentes agentes na luta pelo espaço da diversidade linguística. Convém citar, por exemplo, o *Projeto Piloto de Reintrodução das Línguas Estrangeiras nas Escolas de Primeiro e Segundo Graus de Santa Catarina*, projeto pedagógico interinstitucional entre a UFSC e a Secretaria de Educação e do Desporto (SED), encabeçado pela professora de alemão Ingeburg Decker e que contava com o apoio dos professores do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DELL/UFSC), conforme Barros e Schneider (2016, p. 55). A proposta era reintroduzir, a partir do então Primeiro Grau, o estudo das línguas que os cursos de Letras Línguas Estrangeiras dessa universidade representavam: alemã, espanhola, francesa, inglesa e italiana.

Outra ação glotopolítica a citar que envolvia sujeitos de diferentes instâncias, como professores da Rede e acadêmicos de diversas universidades, é a elaboração da primeira Proposta Curricular do Estado, que, entre suas orientações, tratava com criticidade e responsabilidade a disciplina de língua estrangeira, encabeçando a discussão com o título “LÍNGUA ESTRANGEIRA: a multiplicidade de vozes”. O documento não centralizava a discussão no ensino de uma língua estrangeira particular, lembrando, em conformidade com a LDB da Educação Nacional – Lei nº 9.394, já citada neste texto –, que as escolas poderiam “elaborar seus projetos pedagógicos optando pela *língua estrangeira mais adequada aos seus propósitos e necessidades, considerada a comunidade que atendem* (SANTA CATARINA, 1998, p. 92, grifo meu).

De certo modo, a ação passava a atuar sobre uma realidade, mas sem grandes estremecimentos: se por um lado, até meados da década de 80, a LE que predominava nas escolas públicas de Santa Catarina era o inglês, conforme dispõe o próprio documento (SANTA CATARINA, 1998, p. 92), o que se constata mais de 40 anos depois é ainda o predomínio dessa língua, e, dada sua utilidade, dificilmente esse cenário sofrerá grandes alterações. O que pode mudar – na verdade, o que creio já ter

promovido mudanças a partir dos movimentos mencionados parágrafos acima – é o espaço para as diferentes línguas para além do inglês, em decorrência das pressões locais, em decorrência do caminho sem volta que reivindica vínculos identitários. Negando-me a jogar a toalha, como pareciam fazer muitos de nossos estudantes das licenciaturas em línguas estrangeiras, e ao mesmo tempo tendo cautela com o excesso de otimismo, conjeturo não haver mais espaço no estado para um monolinguismo ideologicamente imposto. Precisamos encontrar nossas brechas entre uma consciência já instaurada neste território.

Para finalizar esta seção, com fins de alento, menciono alguns movimentos a partir dos quais seguimos na luta – que, como vimos, não é recente – por alcançar espaço no contexto do ensino. Ainda no cenário de diálogo entre UFSC e Secretarias de Educação, o *Programa UFSC de Línguas na Escola (PULE)*, coordenado pela Profa. Dra. Rosane Silveira desde sua implementação em novembro de 2019, vem abrangendo diferentes subprojetos de (i) formação continuada de professores de línguas das escolas de Educação Básica (EEBs), (ii) de formação de alunos de Letras por meio de sua inserção no espaço das EEBs e (iii) de ampliação das práticas de linguagem de alunos desse contexto. Contando com uma equipe multilíngue constituída por professores universitários, alunos de graduação e pós-graduação dos cursos de Letras da UFSC, bem como voluntários da comunidade e egressos da UFSC, em sua fase inicial, o referido Programa realizou um estudo de demandas junto às Secretarias da região, e, com base nesse primeiro resultado, encontram-se registrados e em andamento projetos nas diferentes frentes arroladas linhas acima.

Nessa mesma instituição, no ano de 2020, constituía-se a coordenação PIBID/Línguas estrangeiras com docentes do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) e do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE), que, num ato de questionamento e resistência ao Edital nº 2/2020 – CAPES, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), propunha, institucionalmente, o *Projeto Multidisciplinar Línguas Estrangeiras*, inserindo na equipe colaboradoras do Francês e do Italiano, além dos membros das áreas de Espanhol e Inglês – únicas línguas fomentadas com bolsa CAPES/PIBID.

Também cabe citar o *Estudo para ampliação do atendimento de uma segunda língua estrangeira nas escolas, considerando a composição étnica da região*, realizado pela Secretaria de Estado da Educação junto às escolas atendidas pela Rede. O resultado desse levantamento indica um número de 349 escolas solicitando o ensino de espanhol, 68 de italiano, 47 de alemão e 13 do francês. Tal panorama sinaliza que as línguas estrangeiras que compõem a realidade sociolinguística do estado, especialmente o alemão, o espanhol e o italiano estão na memória da comunidade escolar, haja vista a sinalização do interesse por essas línguas entre as disciplinas. Ainda que revogada a Lei 11.161, a Lei do espanhol, essa é a língua mais demandada pelas escolas em situação de ampliação do quadro de oferta de línguas estrangeiras – realidade que, por hipótese, pode justificar-se pelos seguintes fatores: (i) expansão do espanhol no cenário internacional; (ii) pela memória ainda bastante presente da obrigatoriedade de oferta dessa disciplina no Ensino Médio; (iii) pelo número de profissionais formados, dada ampliação na oferta e procura de Cursos de Letras Espanhol, favorecido pelas políticas já mencionadas; e/ou (iv) pela ampla circulação dessa língua no estado, especialmente em regiões turísticas.

Outro ponto a mencionar é que, se por um lado a Lei 13.415 limita os espaços de línguas estrangeiras para além do inglês, a Reforma do Ensino Médio instaurada na mesma normativa que se assenta em outras anteriores e posteriores, como já mencionado neste texto, ao propor a ampliação da carga horária mínima anual de 800 horas, para 1000 horas, no prazo de cinco anos, faz alusão à inclusão de uma segunda língua estrangeira no percurso formativo. Entre a lista de Componentes Curriculares Eletivos – compreendidos como elementos “de aprofundamento dos conteúdos de uma ou mais áreas do conhecimento, ofertados de acordo com o interesse dos estudantes, com vistas ao desenvolvimento ou aprofundamento de habilidades específicas.” (SANTA CATARINA, 2019, p. 23) –, propõe-se, em primeiro plano na textualização, a oferta de uma “segunda língua estrangeira”, intencionando “valorizar a diversidade étnico-cultural que constitui a sociedade catarinense, considerando o processo de escuta e a disponibilidade de profissionais para as diferentes opções de Língua Estrangeira (Espanhol, Alemão, Italiano, Francês, LIBRAS e outros).” (SANTA CATARINA, 2019, p. 25).

Para finalizar...

Muito ainda poderia ser dito nesta discussão sobre (i) os processos de (des)oficialização as línguas estrangeiras nas escolas, (ii) os limites e aberturas de espaços para o plurilinguismo nesse contexto, (iii) a minorização das línguas, (iv) as resistências contra a hegemonia linguística, entre outros tópicos que merecem configurar-se em debates futuros. Sobre o movimento que finaliza a seção anterior, mereceria relacionar as línguas demandadas pelas escolas da Rede Estadual de Educação ao contexto em que se inserem essas unidades, com detalhamento sobre a realidade sociolinguística da região. Contudo, os limites de espaço obrigam-me a seguir no percurso, olhar para o mesmo objeto com novos propósitos.

Por ora, espero ter contribuído com a materialização textual das questões debatidas com licenciandos, listadas na introdução deste texto, e com a exposição do histórico das línguas estrangeiras no ensino regular, com ênfase sobre a realidade em que se insere esta discussão – o Estado de Santa Catarina. Assentada na perspectiva de uma linguística crítica e transgressiva e com as tantas questões por perseguir, fecho este texto sustentando que, antes, agora e talvez por muito tempo, como estudantes, professores e pesquisadores de línguas estrangeiras nos cabe resistir e reexistir.⁷

Referências

BARROS, L.; SCHNEIDER, C. I. Antes e depois da lei: implicações da legislação na implantação do ensino do espanhol em Santa Catarina. *Abeache*, n. 10, v. 1, p. 54-72, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2019.

CALVET, Louis-Jean. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon, 1999.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA* [online]. v.15, p. 385-417, 1999.

⁷ Tomo aqui emprestada a evocação que faz Fernanda Castelano Rodrigues (UFSCar) na mesa-redonda *Panorama político sobre o ensino de espanhol no Brasil: realidades e perspectivas*, apresentada no 18º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol – Manaus (AM), 2019.

DEL VALLE, J. Glotopolítica y teoría del lenguaje. La perspectiva glotopolítica y la normatividad. *Glotopolítica y teoría del lenguaje pensamiento glotopolítico*, p. 17-39, 2017.

FARACO, C. A. *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola, 2016.

GUESPIN, L.; MARCELLLESI, J-B. Pour la Glottopolitique. *Langages*, n. 83, p. 5-34, 1986.

HAMEL, R. E. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52, 2, p. 321-384, 2013.

JANSON, T. *A história das línguas: uma introdução*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2015.

JENOVENCIO, M. *O espaço das línguas espanhola e inglesa em Florianópolis: um estudo sobre a paisagem linguística dos bairros Canasvieiras e Lagoa da Conceição*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2018.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

LAGARES, X. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

LEFFA, V. J. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. *Contexturas - APLIESP*, São Paulo: Editora UFPB, n°. 4, p. 13-24, 1999.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematizações dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 1994.

PICANÇO, D. C. L. *História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990)*. Curitiba: UFPR, 2003.

OLIVEIRA, G. M. de. Os Censos Linguísticos e as Políticas para as Línguas no Brasil Meridional. MORELLO, R.; MARTINS, M. F. (Orgs.). *Observatório da Educação na Fronteira: Política Linguística em Contextos Plurilíngues*. IPOL. Florianópolis: Editora Garapuvu, 2016, p. 229-239.

OLIVEIRA, G. M. Oficialização de Línguas Indígenas em Nível Municipal no Brasil – Algumas Considerações Político-Linguísticas e Jurídicas Preliminares. In: ALMEIDA, A. W. B. (Org.). *Terra das Línguas*. São Gabriel da Cachoeira; Manaus: UFAM/PNCISA, 2007, p. 37-49.

OLIVEIRA, L. C. de; JENOVENCIO, M.; TISSIER, V. English-only, sí pero no: por um discurso plurilíngue na “capital turística do Mercosul”. In: OLIVEIRA, Gilvan M.; RODRIGUES, Luana F. (Orgs.) *Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Florianópolis: UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina e AUGM - Associação de Universidades Grupo Montevideu – Núcleo Educação para a Integração, 2017a, p. 73-84.

OLIVEIRA, L. C. de; JENOVENCIO, M.; TISSIER, V. Predisposição, esforço e paciência: palavras-chave para uma problematização da comunicação com hispanofalantes em Florianópolis. In: BUTTURI, A. *et al.* (Orgs.) *Estudos indisciplinados de língua, literatura e tradução*. Curitiba: CRV, 2017b. p.123-136.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 143-161.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

ROBERTSON, R. Glocalization: Time-space and Homogeneity- heterogeneity. In: M. FEATHERSTONE, M.; LASH, S.; ROBERTSON, R. (eds.). *Global Modernities*, London: Sage, 1995, p. 25-44.

RODRIGUES, F. dos S. C. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTA CATARINA. *Caderno de orientações para a implementação do novo Ensino Médio*. Florianópolis: Editora Secco, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina*. Língua estrangeira: a multiplicidade de vozes. Florianópolis, SC: SED, 1998, p. 85-97.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ampliación de la ponencia presentada en el Seminario *Interculturalidad y Educación Intercultural*,

organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.