

PASSONI, T. P.; LUZ, J. G. Política e planejamento linguísticos no Brasil: levantamento de orientações curriculares para o ensino de línguas estrangeiras. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016. [www.revel.inf.br].

POLÍTICA E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICOS NO BRASIL: LEVANTAMENTO DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS¹

Taisa Pinetti Passoni²,

Joelma Gomes Luz³

taisapassoni@utfpr.edu.br

joy_luz@hotmail.com

RESUMO: Inserido na área dos estudos sobre Política e Planejamento Linguísticos, o presente artigo visa apresentar uma pesquisa realizada no contexto da iniciação científica que realizou levantamento e análise das diretrizes curriculares que regem o ensino das línguas estrangeiras (LE) na escola de Educação Básica brasileira, a fim de construir um inventário desses documentos de modo a contribuir para o campo dos estudos linguísticos. Para tanto, foram feitas pesquisas em sites oficiais dos governos Federal e Estaduais para identificar quais são os documentos disponíveis e de que modo tratam do ensino destas línguas. As análises dos documentos foram realizadas com base na Abordagem do Ciclo de Políticas, especificamente no que diz respeito aos contextos de influência e de produção de textos. No que tange ao contexto de influência, percebemos como diversos grupos constroem os seus discursos a fim de influenciar a definição das políticas de seus interesses. Já em relação ao contexto de produção de textos, evidenciamos como são elaborados os textos que indicam, regulamentam, normatizam uma política pretendida. Diante das análises, é possível relacionar o entrelaçamento de diferentes discursos no contexto de influência, principalmente no que diz respeito às relações estabelecidas entre as LE, a globalização e o acesso ao mercado de trabalho. No contexto de produção de textos, percebem-se fortes relações entre os textos das esferas federal e estaduais, além de aspectos inovadores propostos por alguns Estados.

PALAVRAS-CHAVE: Política Linguística; Planejamento Linguístico; Orientações Curriculares; Línguas Estrangeiras.

INTRODUÇÃO

Atualmente no mundo globalizado, especialmente no contexto nacional, pode-se dizer que muito se discute acerca da importância do domínio de uma língua estrangeira, seja para formação pessoal, cultural ou profissional. Diante disso, assim como tem acontecido nos

¹ Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pela concessão de bolsa de Iniciação à Pesquisa no período de 01/08/2012 a 31/07/2013.

² Professora assistente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Pato Branco. Doutoranda em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Foi professora auxiliar na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) entre 2010 e 2013.

³ Graduanda em Letras-Inglês da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus X – Teixeira de Freitas. Foi bolsista de iniciação científica FAPESB entre 2012 e 2013.

estudos da área de Linguística Aplicada, é preciso problematizar as questões que envolvem o ensino e aprendizagem de línguas. Para tanto, considerando que o ensino de línguas envolve relações de poder, culturas, bem como aspectos sociais, acredita-se que este campo educacional é permeado por uma série de questões políticas.

Com isso, inserido na temática de Política e Planejamento Linguísticos (PPL), o presente trabalho, fruto de um projeto de pesquisa na Iniciação Científica fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), tem o objetivo de apresentar um levantamento e análise de documentos sobre o ensino de Línguas Estrangeiras (LE) no Brasil. Tais documentos dizem respeito às orientações curriculares voltadas para este ensino nos âmbitos federal e estadual. Tomamos tais documentos como diretrizes que orientam a educação, sendo estes textos oficiais de governos que buscam nortear o ensino de línguas para a Educação Básica no país como, dentre os quais temos, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

É de suma importância ressaltar que este estudo apresenta dados relativos ao período de realização da pesquisa de IC, que compreende agosto de 2012 a agosto de 2013. Portanto, não abarcamos neste trabalho as publicações de novas orientações curriculares dos Estados que não possuíam tais documentos durante o desenvolvimento do projeto, nem atualizações posteriores dos documentos aqui analisados. Além disso, gostaríamos de destacar os desdobramentos acerca das discussões sobre o currículo da escola brasileira a partir das articulações propostas pela Base Nacional Comum (BCN)⁴, proposição que não existia no período de levantamento dos dados para o presente estudo e desde 2015 vem sendo elaborada conforme discussões realizadas pelos especialistas das áreas específicas. Consideramos que justamente a ausência de uma discussão mais ampla e atual acerca do que se espera de um currículo nacional foi o que motivou a busca pelas orientações já existentes.

Os documentos analisados neste estudo foram encontrados por meio de um levantamento realizado pela internet, especificamente pelo *site* do Ministério da Educação (www.mec.gov.br) e pelos *sites* oficiais dos governos estaduais. A análise documental apresentada, de natureza crítico-interpretativista, foi realizada com base no referencial teórico da Abordagem do Ciclo de Políticas, com vistas a contribuir para as discussões atuais acerca da PPL no Brasil.

Este artigo está organizado basicamente em cinco seções. Primeiramente, apresenta-se uma discussão acerca dos principais conceitos relacionados à temática em que este estudo se

⁴ Mais informações disponíveis em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>

insere, bem como sobre o referencial teórico utilizado para a análise proposta. Em seguida, há uma descrição detalhada sobre o processo metodológico realizado na construção deste estudo. Apresenta-se também uma breve discussão acerca da legislação nacional em relação ao ensino de LE. Em sequência, é apresentada a análise referente às orientações curriculares estaduais, buscando evidenciar as convergências e divergências entre os diferentes documentos analisados, bem como suas relações com as diretrizes federais. Por fim, apresentam-se algumas considerações relacionadas à discussão abordada por este trabalho.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerando que o presente trabalho se insere na temática de Política e Planejamento Linguísticos (PPL), como ponto de partida desta pesquisa, buscamos compreender conceitos relevantes à discussão por meio dos estudos de Calvet (2007). De acordo com este autor, uma política linguística se refere à deliberação das grandes decisões concernentes à relação entre língua e sociedade, enquanto o planejamento linguístico se define como a implementação da política linguística. Desse modo, as políticas linguísticas implicam relações de poder, de forma que o planejamento representa a passagem à ação, ou seja, implica aspectos de intervenção. Apesar de distinguir a significação destes termos, o autor deixa claro que este é um binômio inseparável, ou seja, uma política linguística não pode ser concebida de modo dissociado de sua implementação.

De acordo com Hamel (1988 apud SACHS, 2011) a PPL pode ser definida como o conjunto de ações adotado pelas várias dimensões públicas relativas à língua, abrangendo três áreas: a política externa, que define o papel, o uso e as funções de cada língua; a política interna, responsável pela elaboração dos instrumentos linguísticos como os dicionários; e, por fim, o campo do ensino de línguas, em que se estabelecem os planos de estudos e métodos de ensino tendo como base as decisões provenientes das outras instâncias. Além disso, Calvet (2007) afirma ainda que qualquer grupo social pode elaborar uma proposta de PPL, no entanto, somente o Estado tem o poder e os meios necessários para pôr uma política em prática.

Segundo Höfling (2011), o Estado é o conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação do governo que, por sua vez, é um grupo que assume e desempenha a função de Estado por um determinado período e se apresenta através de um conjunto de programas e projetos propostos para a sociedade em geral. Entendemos, portanto, que através de um governo, o Estado tem a função de gerir o país e sua população da melhor forma

possível. Neste contexto se inserem alguns tipos de políticas como, por exemplo, as políticas públicas e as políticas sociais. Höfling (2011) afirma que as políticas públicas podem ser entendidas como a implementação de um projeto de governo por parte do Estado, através de programas e ações voltadas para determinados setores da sociedade. Já as políticas sociais são as ações que visam à diminuição das desigualdades estruturais por meio da redistribuição dos benefícios sociais. Neste âmbito de diferentes tipos de políticas (que, apesar de diferentes, relacionam-se entre si), inserem-se as políticas educacionais.

De acordo com Lima et al (2010:16), a política educacional é um “conjunto de ações, programas, projetos, leis que movimenta a área educacional, sempre pautada numa determinada concepção de sociedade e de homem”. De modo relacionado, Höfling (2011) entende a educação como uma política pública social – de caráter social e de responsabilidade do Estado. Diante disso, neste trabalho tomamos a PPL de modo a concebê-la como uma dimensão da política educacional.

Na busca pela compreensão sobre o que seja o Estado e sua função, relacionando-a com situação das línguas estrangeiras na atualidade, percebemos a recorrência do termo “neoliberalismo” e de ideias vinculadas a este em textos importantes durante o aprofundamento em estudos relacionados à temática de PPL. Desse modo, nos deparamos com a necessidade de conhecer os pressupostos teóricos deste conceito, bem como entender em que estes pressupostos implicam na relação do neoliberalismo com o âmbito educacional. Para tanto, foram selecionados os estudos de Azevedo (2004), Corrêa (2000), Heller (2010) e Saviani (2008), a partir dos quais é possível destacar algumas considerações.

O prefixo “neo” logo nos faz entender que o neoliberalismo surge a partir de uma corrente mais antiga que estava relacionada aos pressupostos de sua própria época. Sendo assim, a partir das ideologias do liberalismo nasce o neoliberalismo, de modo que seus primórdios estão relacionados à teoria do Estado que começa a aparecer no século XVII. Um dos principais fatores em que essa teoria é fundamentada se relaciona à divisão/estrutura das classes sociais, ligadas à evolução do capitalismo. Entender as estruturas das classes, o capitalismo e, mais recentemente, as influências da globalização na sociedade é de fundamental importância para entender como essa corrente teórica se reconstitui na atualidade e incide sobre as PPL.

É importante ressaltar que entendemos a globalização como um fenômeno de escala mundial, representado por um conceito que determina uma forma de expressão conduzida por países dominantes, de modo a adentrar os contextos locais, principalmente pela da troca de informações e/ou mercadorias, além do fluxo de pessoas. Em decorrência deste processo,

observamos a reconfiguração de identidades culturais, de modo que sua influência não incide da mesma maneira para todos os países, podendo ter efeitos positivos ou negativos e sendo firmada como um processo irreversível (CORRÊA, 2000, 30:31).

Através das referências mencionadas (AZEVEDO, 2004; CORRÊA, 2000; HELLER, 2010; SAVIANI, 2008), compreendemos a centralidade do mercado para o neoliberalismo. Tal ideologia, além de defender a primazia do mercado e sua autorregulamentação por meio do da intervenção mínima do Estado, transpõe a lógica da mercantilização para as demais relações que se estabelecem em sociedade. Nesta concepção, questões relativas ao poder aquisitivo e outros fatores contextuais não são considerados como elementos que possam interferir no “sucesso” ou “fracasso” das pessoas, posto que o ideário neoliberal tem uma forte conotação individualista, apregoando que as oportunidades estão à disposição de todos, bastando que o sujeito, com seus esforços e talentos individuais se dedique. Dessa forma, ser ou não “bem sucedido” tem a ver como responsabilidade e a liberdade de cada um.

Diante disso, no que diz respeito ao âmbito educacional, o neoliberalismo incentiva a prática da privatização. Sendo assim, a educação também se torna uma mercadoria sujeita à concorrência no livre mercado, de modo que se propaga a naturalização de um discurso em que a educação pública é vista como ruim, enfatizando, portanto, a ideia de que a boa qualidade está naquilo que é pago, ou seja, o discurso referente à qualidade está vinculado ao setor privado.

No âmbito do ensino de línguas, a naturalização da ideia de que a educação pública carece de qualidade, pode ser claramente exemplificada pela mercantilização do ensino de língua inglesa. Para Heller (2010), o interesse pelos idiomas como uma mercadoria, ou como uma commodity, por ser explicado em dois níveis. O primeiro se refere ao fato de que interações realizadas por meio da linguagem tornam-se moeda de troca no mercado de trabalho, seja especificamente no âmbito do próprio ensino de línguas ou nas demais áreas de atuação profissional, uma vez que as habilidades comunicativas podem configurar-se como a “força de trabalho” ou como a capacidade intelectual que o indivíduo utiliza para se engajar no mercado. O segundo nível se refere ao fato de que as línguas circulam como bens, sendo que é possível pagar por cursos, por traduções, por materiais didáticos e demais elementos que acabam por caracteriza-las simbolicamente como um tipo de capital (BOURDIEU, 1996).

Diante dos aspectos elencados, observamos a complexidade do contexto em que emergem as propostas dentro da PPL, de modo que estas passam a se ordenar influenciadas pela dinâmica engendrada na/pelo neoliberalismo e seus reflexos no âmbito educacional.

2. A ABORDAGEM DO CLICO DE POLÍTICAS

As análises apresentadas neste artigo foram realizadas com base no referencial teórico-analítico da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) (BALL, 1994; BOWE et al, 1992; MAINARDES, 2006; SACHS, 2011). Tal abordagem auxilia na compreensão crítica da trajetória das políticas públicas, sociais e educacionais desde o início de sua formulação até sua implementação, bem como de seus efeitos. Por meio da ACP é possível refletir sobre as políticas, pensando na forma como elas são feitas, destacando seus compassos e descompassos (SACHS, 2011).

A ACP pressupõe que uma política se desenvolve por meio de um ciclo contínuo, sendo que este é composto por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. É importante ressaltar que estes contextos são inter-relacionados e, por isso, não representam etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006).

O contexto de influência é onde diversos grupos constroem os seus discursos e entram em embate a fim de influenciar a definição das políticas de seus interesses. Neste contexto estão representadas, de forma assimétrica, as vozes das entidades de classes, de membros do governo, da comunidade científica, etc. (SACHS, 2011), além de outras vozes que representam os participantes do processo legislativo. Os discursos legitimados neste contexto servem de base para a formulação da política, de modo que os meios de comunicação social se configuram como um elemento importante para a divulgação destes discursos, os quais podem ser apoiados ou desafiados nas arenas públicas. Discursos provenientes de órgãos multilaterais como, por exemplo, o Instituto Cervantes e o *British Council* (no caso das políticas linguísticas para o ensino de LE), assim como as vozes representadas em produções científicas do meio acadêmico também se configuram como aspectos de influência deste contexto.

No contexto de produção de textos são produzidos os documentos que indicam, regulamentam, normatizam a política pretendida, podendo ser textos orais ou escritos (SACHS, 2011). No âmbito educacional, podemos destacar que é neste contexto que se inserem os parâmetros, diretrizes, orientações, leis, decretos, instruções ou vídeos institucionais que se configuram como textos políticos. De acordo com Mainardes (2006), os textos políticos geralmente são articulados com o uso da linguagem de interesse público mais geral, de modo que estes representam, portanto, a política. Além disso, os textos políticos são

o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam nos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006).

O contexto de prática é aquele em que as políticas são interpretadas e recriadas. Os sujeitos que lidam com a leitura dos textos políticos, fazem suas interpretações e atribuição de significados de acordo com as suas visões de mundo. No âmbito educacional, estes sujeitos são representados pelos profissionais que atuam nas escolas e podem rejeitar, recriar ou até mesmo não entender o texto político. Dessa forma, os autores dos textos políticos não podem controlar as interpretações de seus textos, ou seja, “se os textos políticos não surgem prontos, tampouco a interpretação deles ocorre de forma objetiva para ser posta em prática nas instituições escolares” (SACHS, 2011: 17). Com isso, entende-se que este contexto tem a ver com interpretação dos textos políticos que os professores levam para a sua prática em sala de aula.

Diante dessas considerações, entendemos, assim como aponta Sachs (2011), que uma política nunca é feita somente por um segmento social, ou seja, forças divergentes se fazem presentes e se configuram como influências em cada contexto do ciclo de políticas.

As análises apresentadas neste artigo têm como foco específico os contextos de influência e de produção de textos, posto que a análise do contexto de prática implicaria o contato com o campo, fator que seria inviável diante da proposta desta pesquisa de se discutir as PPL em variadas localidades do Brasil.

3. METODOLOGIA

Considerando o objetivo da pesquisa de compor um inventário das orientações curriculares brasileiras que norteiam o ensino de LE a fim de compreendê-las, o procedimento adotado para este estudo foi a análise documental, concebida como uma técnica exploratória que permite ao pesquisador identificar a dinâmica da evolução dos indivíduos, de suas práticas sociais, bem como dos conceitos que são por estes engendrados (LÜDKE e ANDRE, 1986; SÁ-SILVA et al, 2009).

O levantamento documental teve início a partir da legislação referente à esfera Federal. Para isso, através do *site* do Ministério da Educação e Cultura (MEC), obteve-se acesso primeiramente à Lei 9.394/96, que rege a educação no Brasil e é chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Além da leitura da lei completa, buscou-se o enfoque nas proposições da mesma especificamente em relação ao ensino de LE na Educação

Básica. Os outros documentos consultados do âmbito federal foram volumes/capítulos sobre o ensino de LE dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (PCNEF e PCNEM) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM), documentos encontrados também no *site* do MEC.

Somente após a compreensão acerca do conteúdo destes documentos nacionais, deu-se início ao levantamento das orientações das esferas estaduais, a fim de identificar e registrar quais Estados possuem ou não diretrizes específicas para o ensino de LE. Este levantamento foi realizado no ano de 2013 durante o fim do mês de janeiro, ao longo de fevereiro e até o início do mês de março, por meio dos *sites* oficiais dos governos estaduais e também com o auxílio da ferramenta de busca Google. Devido ao grande número de Estados que compõem o Brasil, foi decidido que esta busca na internet seria dividida por regiões, de modo que foi dedicada cerca de uma semana para o levantamento documental de cada uma das cinco regiões brasileiras.

Foi possível identificar que estes documentos variam em sua nomenclatura para os diferentes estados, de modo que foram encontrados termos variados como, por exemplo, Referencial Curricular, Orientações Curriculares, Proposta Curricular e Diretrizes Curriculares. É válido, ainda, ressaltar que todos os passos percorridos na busca por meio da internet foram textualmente registrados e, além disso, todos os documentos encontrados foram arquivados.

Pelo fato de estarmos no estado da Bahia, o levantamento teve início pela região em que este Estado se encontra, a Região Nordeste, composta por 9 Estados. Em seguida, seguiu-se uma sequência pelas Regiões com o maior número de estados: Norte (7), Centro-Oeste (4, contando com o Distrito Federal), Sudeste (4) e Sul (3). Para cada Região, o levantamento foi ordenado de acordo com a ordem alfabética dos Estados. A partir deste levantamento, das vinte e sete localidades pesquisadas, foi encontrado um total de 13 documentos estaduais que tratam do ensino de LE, sendo que no Nordeste, apenas o Sergipe dispunha deste tipo de documento; na Região Norte, os estados do Acre e Rondônia; no Centro-Oeste foram encontrados documentos de todos os estados; no Sudeste, apenas o Espírito Santo não possui este tipo de documento; e, por fim, na Região Sul foram encontrados documentos de todos os Estados. Devemos ressaltar que estes dados se referem ao período de levantamento destas legislações, que compreende os meses de janeiro a março de 2013, conforme detalhado anteriormente. Este cenário em termos de números pode ser visualizado de uma melhor forma a partir do gráfico abaixo:

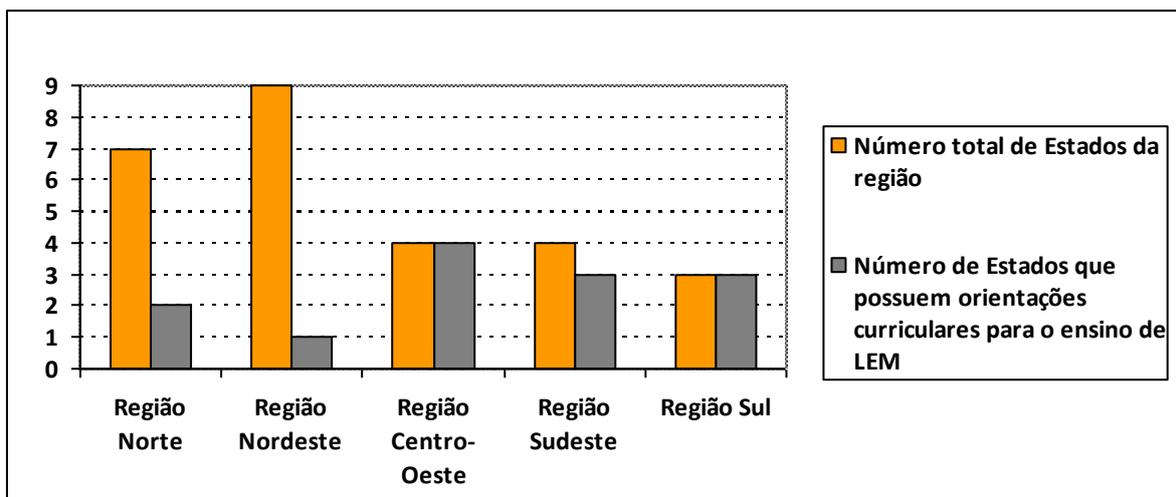
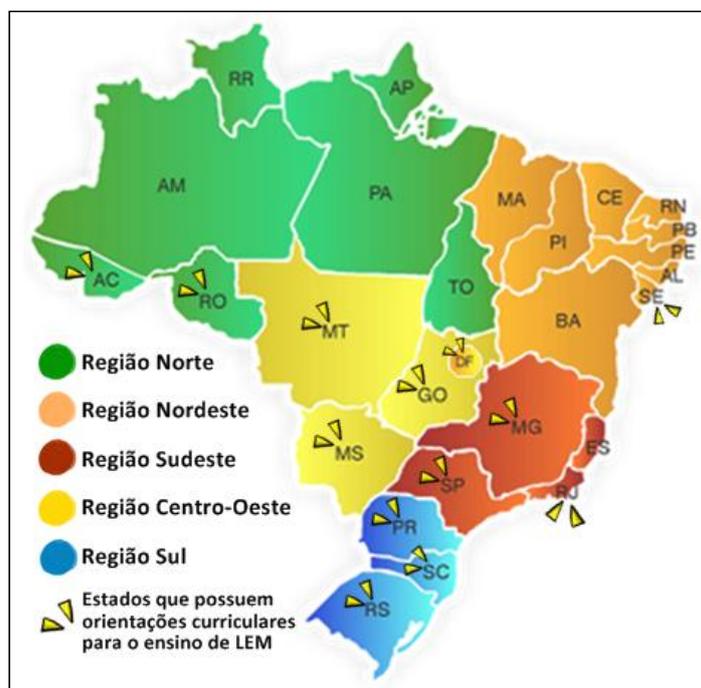


Gráfico 1: Quantidade de Estados que possuem orientações curriculares para o ensino de Línguas Estrangeiras, separados por região.

Além deste gráfico, também podemos visualizar o contexto brasileiro em termos dos Estados que possuem diretrizes específicas para o ensino de LE a partir do mapa abaixo. Nele destacamos os estados que possuem estes documentos de acordo com cada região.



Mapa 1: Mapa geográfico do Brasil, separado por regiões, demarcando os Estados que possuem orientações curriculares para o ensino de Línguas Estrangeiras (Março de 2013)

Com a conclusão do levantamento de dados, foi dado início às análises documentais. Diante da quantidade de documentos encontrados, chegou-se a conclusão de que não seria possível fazer a leitura e análise de todos perante o prazo estabelecido para a pesquisa. Com

isso, estabeleceu-se o critério de que seria feita a análise de um documento por região, de modo que as análises seguiram a mesma sequência de regiões utilizada no levantamento de dados. Sendo assim, a primeira análise foi do Referencial Curricular do Sergipe, posto que este foi o único Estado do Nordeste em que encontrou-se o documento sobre o ensino de LE.

Como as demais regiões possuem mais de um documento, foi preciso estabelecer um critério de seleção. Deste modo, decidiu-se que seria analisado o documento mais recente de cada região. Sendo assim, para a Região Norte foi selecionado o Referencial Curricular de Rondônia do ano de 2013; para a Região Centro-Oeste foram selecionadas as Orientações Curriculares do Mato Grosso, do ano de 2010; na Região Sudeste foi selecionado o Currículo Mínimo do Rio de Janeiro, de 2012; e para a Região Sul foi selecionado o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, do ano de 2009. Tais análises serão apresentadas de modo relacionado às diretrizes nacionais para o ensino de LE.

4. AS ORIENTAÇÕES NACIONAIS PARA O ENSINO DE LE

Independente da dimensão territorial de um país, ao imaginar sua organização política, em uma sociedade democrática no que tange ao sistema educacional, torna-se indispensável conceber sua sistematização a partir de uma concepção de educação igualitária para todos os cidadãos daquele lugar. Para isso, idealmente um país e seu governo munem-se de leis, regras e diretrizes a fim de definir quais elementos são essenciais para proporcionar uma boa educação ao seu povo. Assim sendo, destacamos a importância de apresentar algumas concepções expostas pelas diretrizes nacionais da educação no Brasil. Para tanto, tomamos a lei maior que rege a educação no país, a LDB, os PCN, OCEM e a chamada “lei do Espanhol”, sendo que estes eram os documentos nacionais disponíveis à época de realização do estudo.

No que diz respeito ao ensino de LE, entende-se que é de fundamental importância que as diretrizes nacionais possam apresentar propostas, as quais venham a contribuir para a potencialização do desenvolvimento e das melhorias para este ensino. No entanto, nem sempre esses documentos dão aos professores, estudantes e sociedade como um todo, o respaldo que estes buscam para enfrentar os desafios da rotina diária em sala de aula, os quais se relacionam diretamente à aprendizagem de uma LE.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como dito anteriormente, é a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – especificamente conhecida como LDB. A primeira versão desta lei foi promulgada em 1961 (Lei 4024/61), sendo substituída pela

segunda versão dez anos depois, em 1971 (Lei 5692/71). Atualmente a educação nacional segue os parâmetros da versão mais recente, promulgada em 1996 (Lei 9394/96) e sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Nesta Lei estão determinadas todas as características que formam os fundamentos principais da educação no nosso país. Todo e qualquer documento sobre a educação no Brasil deve estar pautado na LDB, não podendo contrariá-la.

Sendo uma lei que possui 92 artigos, divididos em nove títulos, a LDB em toda sua extensão textual, só faz três menções às LE. Pode-se afirmar, portanto, que esta trata do ensino de LE de forma bastante breve e sucinta. É possível afirmar que a LDB remonta o ensino de LE como sendo um competente importante para a Educação Básica, uma vez que postula a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma LE a partir da 5ª série do Ensino Fundamental (EF) e também para o Ensino Médio (EM), sendo que para este há também a possibilidade de oferta de uma segunda LE de acordo com as condições de cada escola. Pontualmente no artigo 24º, há um inciso afirmando que as turmas de LE podem ser organizadas de acordo com o nível de conhecimento da disciplina, independente da série em que o aluno se encontra. Esta é uma possibilidade que poderia ocasionar melhorias para o ensino de LE, no entanto, não é algo comum de se ver nas escolas brasileiras.

Os PCN, por sua vez, estão divididos entre o PCN do Ensino Fundamental (PCNEF) e o PCN do Ensino Médio (PCNEM). No PCNEF a parte dedicada às LE encontra-se no documento referente ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5ª à 8ª séries). Este é, de modo geral, um texto que apresenta diversas proposições teóricas e aborda vários conceitos. A questão da interdisciplinaridade, por exemplo, sendo abordada com frequência ao longo do texto, é um aspecto capaz de mostrar ao aluno por meio do trabalho do professor que a LE não é um assunto isolado, mas que pode estar intimamente ligada com outras áreas do conhecimento. É possível destacar também uma estratégia proposta por este documento, que pode despertar o interesse dos alunos, é a possibilidade de que o professor relacione o novo conhecimento a ser adquirido em LE com o conhecimento que o aluno já possui de sua língua materna e até mesmo de seu próprio conhecimento de mundo. Há também apontamentos acerca de questões mais voltadas à prática como sugestão de conteúdos, formas de avaliação, etc. Além disso, é importante ressaltar que este documento propõe uma visão de ensino de língua com foco na habilidade de leitura.

Já o PCNEM aborda o tema do ensino de LE de forma mais sucinta, tratando de questões voltadas a realidade da sala de aula sem deixar os fundamentos teóricos de lado. Enquanto o PCNEF apresenta um foco no ensino pautado na habilidade de leitura, o PCNEM

apresenta outra perspectiva propondo o desenvolvimento da competência linguística, para que aluno esteja apto a agir em contextos sociais para além da sala de aula. Além disso, o PCNEM propõe certo foco no ensino de línguas voltado para o mundo do trabalho, afirmando que “o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho” (p.27). Tanto o PCNEF quanto o PCNEM mencionam os principais desafios encontrados numa sala de aula de LE, no entanto, apesar da menção, nenhum dos dois documentos apresenta orientações sobre como o professor pode lidar com esse cenário: salas de aula lotas, recursos didáticos escassos, carga horária reduzida, dentre demais limitações.

A OCEM é um instrumento de apoio ao professor do Ensino Médio, em que o ensino de LE é abordado de forma diferenciada, pois há uma parte dedicada aos conhecimentos em LE em geral e outra parte dedicada especificamente aos conhecimentos em espanhol. Este documento trata o ensino de LE como um meio para formar cidadãos (assim como os PCN), propondo foco na leitura, na comunicação oral e na prática escrita, considerando também os diferentes contextos culturais, um aspecto de grande relevância para qualquer área de ensino. Na parte sobre os conhecimentos em espanhol, é possível ver uma discussão acerca de questões pertinentes no ensino dessa língua como sua semelhança com o português e o que isso pode implicar no processo de ensino/aprendizagem da LE em questão. É possível ressaltar ainda que este documento propõe uma ênfase no letramento crítico em detrimento da leitura crítica, de modo que o trabalho de leitura realizado nas escolas passa a ser ampliado, a fim de explorar os aspectos ideológicos neste processo, para que as realidades sejam compreendidas de acordo com contextos localizados e permita-se o desenvolvimento da consciência crítica.

A chamada “lei do Espanhol” é a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Esta lei dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola, estabelecendo a oferta obrigatória e matrícula facultativa desta disciplina para os currículos plenos do Ensino Médio. Tal implantação deveria ser concluída em um prazo de cinco anos, a partir da promulgação desta Lei. No entanto, mesmo com o fim deste prazo, é possível observar que muitas escolas ainda não efetivaram o que se estabelece na Lei 11.161/05. Esta circunstância pode ser relacionada ao fato de que o país carece de professores formados na área de Língua Espanhola, posto que a instauração desta lei aumentou significativamente a demanda pela formação desses profissionais.

Os diferentes aspectos tratados nestes documentos nacionais demonstram a relevância dos mesmos. Conhecer estes textos oficiais é de fundamental importância para o trabalho do professor e, conseqüentemente, é essencial que tais documentos sejam um dos temas de

estudos discutidos durante a formação de professores, bem como devem ser considerados na elaboração das diretrizes complementares propostas por Estados e municípios.

5. AS ORIENTAÇÕES ESTADUAIS PARA O ENSINO DE LE

A análise apresentada a seguir foi realizada a partir das orientações curriculares publicadas mais recentes à época do levantamento, 2013, em 5 Estados brasileiros, sendo que cada um representa uma região do país, conforme discutido na metodologia deste trabalho. Além disso, assim como mencionado anteriormente, tais análises foram realizadas com foco na Abordagem do Ciclo de Políticas, especificamente no que diz respeito ao contexto de influência e ao contexto de produção de textos. As questões referentes ao contexto de influência foram enfatizadas apenas quando foi possível encontrar nos textos aspectos que pudessem ser relacionados a este contexto, sendo abordados implícita ou explicitamente pelos documentos. Já em relação ao contexto de produção de texto, buscou-se enfatizar as convergências e divergências destes documentos em relação às orientações nacionais, bem como as possíveis relações entre os próprios documentos estaduais analisados, sempre que possível.

Primeiramente, no Estado de Sergipe (SE), o texto sobre ensino de LE, dividido entre LI e Língua Espanhola, é apresentado no livro de linguagens da proposta de Referencial Curricular para Educação Básica na parte dedicada aos Anos Finais do Ensino Fundamental (EF) e ao Ensino Médio (EM). Já o Referencial Curricular de Rondônia (RO) está dividido em dois volumes: uma referente ao EF e outro para o EM. Em ambos os volumes há, inseridos na área de linguagens, os textos referentes ao ensino de LI e de Língua Espanhola. No Estado do Mato Grosso (MT), no livro da área de linguagens das Orientações Curriculares para a Educação Básica são apresentados os textos sobre o ensino de LE, tratando separadamente do inglês e do espanhol. No estado do Rio de Janeiro (RJ) há o documento denominado Currículo Mínimo, em que é possível encontrar o texto referente ao ensino de LE para o EF e EM. Por fim, as diretrizes do Rio Grande do Sul (RS) se compõem numa série denominada “Lições do Rio Grande”, na qual se encontra no volume de linguagens do Referencial Curricular, o texto sobre o ensino de LE.

As diretrizes nacionais, referentes ao contexto de produção de textos, são mencionadas por três dos documentos estaduais. O Referencial Curricular do SE e as Orientações Curriculares do MT fazem referência à LDB ao falar da obrigatoriedade do ensino de LE na Educação Básica. No Referencial Curricular do SE a Lei 11.161/05 é mencionada como

sendo um “incentivo do governo federal, no sentido de tornar oficial o ensino de Espanhol” (SERGIPE, 2011: 111). A este respeito, pode-se identificar uma possível contradição, pois o documento afirma que “a disciplina de Língua Espanhola será de caráter obrigatório nas escolas públicas” (SERGIPE, 2011: 111), no entanto, a referida lei postula a oferta obrigatória de Língua Espanhola com matrícula facultativa para os alunos apenas para o âmbito do EM, de modo que a oferta para o EF II é facultativa, e não obrigatória como se afirma.

Esta mesma lei é mencionada pelas Orientações Curriculares do MT e pelo Referencial Curricular de RO. Ambos os documentos fazem referência à Lei 11.161/05 relacionando-a com o ensino de espanhol para o contexto específico desses estados, posto que tanto o MT quanto RO fazem fronteira com a Bolívia e este é, portanto, um aspecto característico do contexto de influência que pode implicar para o ensino de línguas nessas localidades. Estes dois documentos, assim como o Referencial Curricular do SE, relacionam o ensino de Língua Espanhola e sua expansão no Brasil ao contexto de criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul). O Mercosul⁵ é um bloco econômico que une quatro países da América Latina (Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela), sendo que dentre eles apenas o Brasil não tem o espanhol como língua oficial.

Os documentos de MT, SE e RO apresentam outros aspectos também relacionados ao ensino de espanhol, tal como a discussão acerca da semelhança entre a língua portuguesa e a língua espanhola, os quais se relacionam com o contexto de produção de textos a partir das concepções apresentadas pela OCEM e também com o contexto de influência, assim como pode ser observado a partir das ideias discutidas por Sachs (2011). O Referencial Curricular do SE, por exemplo, denomina a Língua Espanhola como “Idioma de Cervantes”. Miguel de Cervantes foi um escrito espanhol, autor da grande obra “Dom Quixote”, cujo nome serviu como inspiração para criação do Instituto Cervantes, criado pela Espanha a fim de promover e divulgar sua cultura e o ensino da língua dos países hispanofalantes. Sachs (2011) ressalta que “pode-se perceber que a Espanha está empreendendo uma política agressiva de consolidação de seu idioma como segunda língua, em nosso país” (p.24), pois o Instituto Cervantes representa uma voz de grande influência para a firmação de uma PPL voltada para o ensino de espanhol no Brasil, posto que dispõe de oito unidades no território nacional.

Em concordância com os PCN, os Referenciais Curriculares do SE e do RS, as Orientações Curriculares do MT e o Currículo Mínimo do RJ abordam a ideia do ensino de LE relacionado aos conhecimentos de língua materna. O Currículo Mínimo do RJ e o

⁵ Mais informações sobre o Mercosul disponíveis em: <<http://www.mercosul.gov.br/>>. Acesso em 01/07/2013.

Referencial Curricular do RS apresentam a ideia de que este ensino contextualizado pode ser possível por meio do uso de gêneros discursivos. Em ambos os documentos os gêneros discursivos são apresentados por meio de eixos temáticos. A noção de gêneros discursivos é um aspecto que permeia o Currículo Mínimo do RJ a todo momento, no entanto, o texto não apresenta uma definição para este conceito. Já o Referencial Curricular do RS apresenta a definição de Bakhtin (2003, apud RIO GRANDE DO SUL, 2009:137), afirmando que “gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de textos que reconhecemos com a base na nossa experiência com diferentes textos orais e escritos nas mais diversas áreas de atuação humana das quais participamos”. É possível ressaltar o fato de que o uso deste conceito reflete a relação com um tema de estudo que é frequentemente discutido em trabalhos acadêmicos, os quais fazem parte do contexto de influência.

Ainda em relação à concordância dos documentos estaduais com as diretrizes nacionais, é possível encontrar algumas semelhanças entre as legislações analisadas. Os Referenciais Curriculares do RS, de RO e o Currículo Mínimo do RJ, por exemplo, abordam a noção de formação do cidadão e exercício da cidadania para o ensino de LE, assim como os PCN e as OCEM. O Referencial Curricular de RO apresenta também outros aspectos que podem ser relacionados a estes documentos nacionais como a questão da interdisciplinaridade no ensino, o desenvolvimento das habilidades linguísticas, o uso da língua para acesso a informações de outras culturas e grupos sociais e, até mesmo, a noção de competências comunicativas exemplificando que “as pessoas utilizam as competências em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem textos [...]” (RONDÔNIA, 2013b:54).

Nas Orientações Curriculares do MT, o processo de multiletramento, conceito amplamente discutido pela OCEM, é abordado como um dos aspectos relacionados aos objetivos do ensino de LE. Além disso, outro aspecto relacionado à OCEM se refere à questão das variantes da língua espanhola, brevemente abordada pelas Orientações Curriculares do MT. Também a respeito de variantes linguísticas, o Referencial Curricular de RO enfatiza que uma das considerações a ser feita no ensino contemporâneo de LE se refere às variedades do inglês no mundo. Com isso, este documento está em concordância com o que se apresenta no PCNEF, o qual afirma que “a questão da variação lingüística em Língua Estrangeira pode ajudar não só a compreensão do fenômeno lingüístico da variação na própria língua materna, como também do fato de que a língua estrangeira não existe só na variedade padrão” (BRASIL, 1998: 47).

As Orientações Curriculares do MT afirmam, ainda, que o PCNEF está voltado para o ensino de língua numa perspectiva de pedagogia crítica, pois reconhece que as línguas não são códigos ou estruturas linguísticas fechadas, mas estão em fluxo e movimento constantes. Apesar de o documento não apresentar uma definição sobre o que seria uma pedagogia crítica, entendemos este conceito de acordo com Pennycook (1998):

Considerando as escolas como arenas culturais, onde as formas sociais e ideológicas distintas se encontram em constante conflito, a pedagogia crítica busca compreender e criticar o contexto sociopolítico da escolarização, bem como descrever as práticas pedagógicas que buscam não só mudar a natureza da escolarização, mas também da sociedade mais ampla. (PENNYCOOK, 1998: 45).

A partir destas concepções, entende-se que o documento está em concordância com a perspectiva de postura crítica discutida pelo autor, por enfatizar a necessidade de assumir um ensino com posturas políticas, afinal “a língua está imersa em lutas sociais e políticas e isso não pode ser deixado fora da cena da sala de aula” (MATO GROSSO, 2010: 92).

Um aspecto que pode ser relacionado tanto ao contexto de produção de textos quanto ao contexto de influência se refere ao ensino voltado para o mercado de trabalho. O Currículo Mínimo do RJ busca fornecer ao aluno os meios para a progressão no trabalho. Já as Orientações Curriculares do MT ressaltam que o conhecimento em LE reforça a ascensão social, “tendo em vista que, nas condições atuais do mercado de trabalho, as possibilidades de emprego aumentam à medida que nossos conhecimentos se expandem” (MATO GROSSO, 2010:87). O Referencial Curricular do SE também ressalta a educação voltada para o trabalho, ressaltando que “diante de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva, as escolas precisam ensinar o inglês com bastante eficiência para que seus aprendizes tenham uma formação que lhes dê habilidades e competências efetivas.” (SERGIPE, 2011:101).

Entende-se que tal ressalva pode ser interpretada como uma forma de pedagogia neoliberal para o ensino de línguas, pois enfatiza a competitividade de mercado e as competências individuais. De acordo com Fogaça e Gimenez (2007), esta perspectiva pedagógica situa-se no contexto do mundo globalizado, relacionando-se a um viés econômico prega que a lógica do mercado é capaz de reger as mais variadas áreas da sociedade, inclusive a educação. Assim como a afirmação do Referencial Curricular do SE, essa pedagogia enfatiza o individualismo e uma educação que tem o papel de preparar indivíduos competentes e produtivos para o mercado de trabalho, sendo este é livre e competitivo.

Um fator do contexto de influência que também pode ser relacionado ao neoliberalismo é a globalização. A este respeito os Referenciais Curriculares de RO e SE

apresentam uma relação deste conceito com a LI. Com isso, é possível relacionar este aspecto aos conceitos ligados à difusão global do inglês apresentados pelas Orientações Curriculares do MT que expõem concepções de estudiosos renomados como Phillipson (1992) e Pennycook (1994), os quais afirmam que a expansão do inglês e sua relação com outras línguas não foi um fenômeno aleatório. Ortiz (2006) com sua concepção de inglês mundial; e Rajagopalan (2008) caracterizam o inglês mundial como um fenômeno linguístico sem precedentes, em que a língua não tem dono, ou seja, pertence a todos os que a usam para alguma finalidade em sua rotina diária.

A partir das concepções expostas, as Orientações Curriculares do MT defendem a perspectiva de inglês como uma língua internacional, “de falantes não-nativos, uma nova variedade de inglês, língua sem donos, sem guardiães linguísticos ou culturais, mestiça e comum, por meio da qual podemos ler criticamente o mundo” (MATO GROSSO, 2010: 91). Da mesma forma, o Referencial Curricular do RS ressalta que o inglês e o espanhol são as duas principais línguas de comunicação transnacional e, portanto, estão a serviço da interlocução entre pessoas de diferentes nacionalidades, tornando difícil a distinção entre falantes nativos e estrangeiros.

Esta visão de inglês internacional, bem como a concepção de globalização, pode ser relacionada também ao frequente discurso do contexto de influência (SACHS, 2011) reproduzido pelo Referencial Curricular de RO, em que se afirma que “uma das vantagens do ensino de inglês sobre o ensino de outras línguas estrangeiras é a sua situação como língua internacional” (RONDONIA, 2013a, p. 79; 2013b: 49). Este tipo de discurso nos remete à noção de que a escolha da língua inglesa para o ensino nas escolas tem sido naturalizada como se esta fosse a única opção dentre as LEs, de modo que os questionamentos em torno da dimensão internacional do inglês e de sua hegemonia não têm sido problematizados. Ou seja, segundo estas orientações, a escolha pelo inglês tem sido amplamente aceita pelas escolas, professores e alunos com pouco fomento a questionamentos acerca deste processo. A aceitação naturalizada desta língua acaba por deixar as demais LE em caráter secundário, como exemplifica Sachs (2011) ao demonstrar a forma como muitos autores se referem ao Espanhol: “uma vez que se admite que o Espanhol é a *segunda língua* mais importante; se os próprios pesquisadores constroem discursos com expressões ‘*depois do inglês...*’, ‘*a segunda língua...*’ etc.” (SACHS, 2011: 28).

Tal aceitação naturalizada do inglês para o ensino nas escolas brasileiras pode fazer com que se acredite que a disseminação do inglês como LE tenha um caráter natural, neutro e benéfico. Essa visão é amplamente combatida por Pennycook (1994), autor que acredita que

este pensamento reflete uma atitude alienada e alienante, posto que o ensino de língua inglesa não é uma simples opção, ou seja, não está livre de pressões econômicas, políticas e/ou sociais, de modo que não é possível afirmar que a língua inglesa seja mais neutra do que outras línguas apenas pelo seu caráter de língua internacional.

Entende-se que as legislações estaduais podem estabelecer diferenciais em relação às legislações nacionais, tanto pela consideração de características específicas de cada localidade como pela contribuição com novas perspectivas de ensino. A este respeito é possível destacar alguns diferenciais nos documentos analisados. As Orientações Curriculares do MT e o Referencial Curricular do SE, por exemplo, abordam a concepção do uso de diferentes recursos didáticos para o ensino de LE, especialmente as novas tecnologias como *datashow*, *sites* de relacionamento, jogos, etc. É válido ressaltar que este é um aspecto importante para o ensino na atualidade e que não é diretamente abordado pelas diretrizes nacionais. A utilização desses recursos é capaz de funcionar como um grande incentivo para o aluno de LE, posto que estes são aspectos que fazem parte do dia-a-dia do jovem e do adolescente na atualidade.

As Orientações Curriculares do MT e o Referencial Curricular do RS problematizam também o papel do professor e o uso do livro didático, sendo que o primeiro documento enfatiza que este é o principal recurso de auxílio para o professor, ressaltando a necessidade de um material que esteja de acordo com as especificidades da região, de modo que seja possível que o professor adapte os recursos oferecidos pelo material ao seu próprio contexto de ensino. Esta concepção está de acordo com a ideia de Paiva (2009), quando esta afirma que se espera “que o professor seja capaz de adaptar e complementar o livro adotado e, até mesmo, de produzir material didático para seu contexto específico” (PAIVA, 2009: 28).

As Orientações Curriculares do MT apresentam uma contribuição a respeito de seu próprio contexto local (além do aspecto relacionado à faixa fronteiriça com a Bolívia, mencionado anteriormente), atribuindo a necessidade de qualificação do ensino de LE no estado à expansão da agroindústria, de modo a permitir que os usuários e aprendizes sintam-se inseridos no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural de seu estado, de modo que é possível ressaltar que o aspecto específico da expansão da agroindústria é uma característica própria do contexto de influência deste Estado.

O Referencial Curricular do RS, por sua vez, apresenta dois aspectos diferenciais de destaque. Um deles é o uso do termo “Línguas Adicionais”. Enquanto nos outros documentos analisados é normatizado o uso do termo “Línguas Estrangeiras” ou “Línguas Estrangeiras Modernas”, o documento do RS opta pelo uso do termo “Línguas Adicionais”, o qual atualmente, tem circulado no meio acadêmico refletindo, portanto, um aspecto do contexto de

influência. Para esta escolha o documento se justifica, primeiramente, ressaltando a ênfase no acréscimo que o ensino de uma língua proporciona àqueles que se ocupam dela, “em *adição* a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório” (RIO GRANDE DO SUL, 2009: 127, grifo nosso). Destacando, ainda, que:

De fato, se consideramos que o espanhol e o inglês constituem patrimônios relevantes para a formação do cidadão a ponto de nos ocuparmos do seu cultivo na educação nacional, entendemos que, de alguma maneira, essas línguas fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. (RIO GRANDE DO SUL, 2009: 128).

A perspectiva de ensino de línguas como educação linguística é mais um diferencial deste documento, posto que, no contexto de produção de textos, esta concepção não é abordada pelos documentos nacionais nem pelos documentos estaduais analisados. De acordo com o texto, a educação linguística se dá no trabalho com as diferentes línguas, se integrando também às outras linguagens na educação escolar. Esta proposta considera especialmente o compromisso mútuo entre as disciplinas de Línguas Adicionais, Língua Portuguesa e Literatura, de modo a “criar oportunidades para que os educadores reflitam sobre questões relevantes para a vida de todos os participantes da comunidade escolar” (RIO GRANDE DO SUL, 2009: 128), participando dos encontros educacionais de forma colaborativa. É válido ressaltar que este documento considera a educação linguística de acordo com a concepção de Bagno e Rangel (2005).

Além das características já apresentadas, ainda ressaltamos que os documentos estaduais analisados, com exceção das Orientações Curriculares do MT, apresentam quadros de conteúdos. De modo geral, estes quadros são divididos entre as diferentes séries de ensino e seus respectivos bimestres que, por sua vez, estão divididos entre “competência gerais”, “habilidades”, “conteúdos”, “eixos temáticos”, “gêneros” dentre outros. A partir destes quadros, os professores podem ter um referencial para conduzir os assuntos e temáticas a serem abordadas durante o ano letivo, bem como especificar as metas e objetivos a serem alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou apresentar as etapas percorridas pelo projeto de iniciação científica (IC) realizado entre os anos de 2012 e 2013 acerca da temática de Política e Planejamento Linguísticos (PPL). O objetivo do estudo era realizar levantamento e análise de documentos norteadores do ensino de LE pertencentes às esferas federal e estadual existentes à época da realização da pesquisa. Tal interesse surgiu em decorrência de questionamentos acerca dos encaminhamentos do ensino de línguas no país, e apesar do reconhecimento da relevância dos documentos norteadores nacionais, a inexistência de um inventário das diferentes propostas curriculares estaduais nos motivou a buscar uma melhor compreensão sobre quais aspectos são convergentes e divergentes nos diferentes currículos implementadas Brasil a fora.

A partir do levantamento dos documentos, identificamos que nem todos os Estados da federação apresentavam suas próprias orientações curriculares à época do estudo. Naquele momento, apenas 13 Estados disponibilizavam suas proposições (MAPA 1). Mesmo que no ano de 2016 este cenário possa ter sido alterado - atualizações destes textos ou mesmo publicação de novos documentos possivelmente foram realizadas – apontamos para a necessidade de reflexões e encaminhamentos nos contextos nacional e estaduais acerca da construção de uma perspectiva de currículo que abarque as demandas formativas de nosso alunado, em especial no que tange às línguas.

A análise tratou pontualmente dos documentos nacionais em norteiam a Educação (LBDB, PCNEF, PCNEM, OCEM e Lei do Espanhol) e das propostas de cinco Estados selecionados (Sergipe, Rondônia, Mato Grosso, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul), sendo que cada um dos referenciais estaduais representa umas das cinco regiões do país, os quais foram selecionados a partir do critério recência dentro período de realização da pesquisa.

A investigação destes textos políticos a partir dos contextos de influência e produção de texto de modo geral nos permitiu observar tanto o entrelaçamento das propostas estaduais com as Nacionais, quanto uma grande aproximação entre as orientações de cada Estado. Entretanto, o que nos chama mais atenção são os pontos em que estes referenciais se singularizam, principalmente em dois aspectos: a) nas possibilidades de conceber um currículo a partir de características locais; b) nas considerações acerca de aspectos não problematizados pelas orientações nacionais.

Em relação ao primeiro item, destacamos as Orientações Curriculares do MT e o Referencial Curricular de RO. Considerando as peculiaridades destes Estados no que tange à

localização fronteiriça com a Bolívia, ambos os documentos problematizam o ensino de Espanhol em relação a seus contextos específicos. Além disso, o referencial do MT faz especial menção à produção de sua agroindústria de modo a relacioná-la com as contribuições do ensino de línguas a este setor econômico, com vistas aos processos engendrados na/pela globalização.

Acerca da segunda constatação, enfatizamos as propostas de SE e MT que abordam a utilização de diferentes recursos didáticos para o ensino, com atenção à tecnologia. Já o referencial do RS propõe considerações acerca do ensino de línguas adicionais e não estrangeiras, a partir da perspectiva da educação linguística, de modo a ampliar o escopo em que se insere o ensino de idiomas na escola de Educação Básica.

As motivações das quais culminaram o estudo demonstram-se pertinentes especialmente em face do encaminhamento das discussões acerca da Base Nacional Comum (BCN), processo iniciado em 2015, dois anos após a realização do levantamento aqui apresentado. Nesse sentido, compreendemos que as análises aqui apresentadas demonstram consonância com as preocupações da área de ensino de línguas, bem como pontuam aspectos relevantes que potencialmente podem contribuir com os desdobramentos da BCN em construção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AZEVEDO, Janete M. Lins de. A abordagem neoliberal. In: _____. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 9-17.
2. BALL, S.J. *Education Reform: A critical and post-estrutural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
3. BAGNO, MARCOS; RANGEL, EGON DE OLIVEIRA. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005.
4. BOURDIEU, PIERRE. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Editora da USP, 1996.
5. BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, A. *Reforming Education & Changing Schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
6. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

7. BRASIL. Lei Nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
8. BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
9. BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Conhecimentos em Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: MEC, 2000, p. 25-32.
10. BRASIL. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias: Conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília, 2006, p. 87-124.
11. BRASIL. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias: Conhecimentos de espanhol*. Brasília, 2006, p. 127-164.
12. CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
13. CORRÊA, Vera. A hegemonia do neoliberalismo: saturação ideológica das consciências. In: _____. *Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?* Rio de Janeiro: Quartet, 2000. p. 29-81.
14. CORRÊA, Vera. Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor? In: _____. *Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?* Rio de Janeiro: Quartet, 2000. p. 117-145.
15. FOGAÇA, Francisco. Carlos; GIMENEZ, Telma. Nunes. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 1, p. 161-182, 2007.
16. HAMEL, Rainer Enrique. La política del lenguaje y el conflicto interétnico; problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988.
17. HELLER, Monica. The Commodification of Language. *Annual Review of Anthropology*, Canadá, v. 39. p. 101–14, 2010.
18. HÖFLING, Eloísa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 21, n. 55, Nov. 2011.
19. LIMA, Paulo Gomes; ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Antônio Bosco de. Estado, políticas educacionais e gestão democrática da escola no Brasil. In: ENCONTRO ReVEL, v. 14, n. 26, 2016

- NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010.
20. LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.
 21. MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 27, n.94, p. 47-69, jan/abr 2006.
 22. MATO GROSSO. *Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica*. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010. 126 p.
 23. MOTT-FERNANDEZ, Cristina; FOGAÇA, Francisco Carlos. Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v.12, n.1, p.195-225, jan./jun. 2009.
 24. PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: Dias, Reinildes; Cristóvão, Vera Lúcia Lopes. (Org.). *O livro didático de línguas estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1 Ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 17-56.
 25. PENNYCOOK, Alastair. *The Cultural Politics of English as an International Language*. Essex, UK: Longman Group Limited, 1994.
 26. PENNYCOOK, Alastair. A Lingüística Aplicada dos anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês. & CAVALCANTI, Marilda. (Orgs). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. P. 23-49.
 27. ORTIZ, R. *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo, Brasiliense, 2006, 214 p.
 28. RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma Lingüística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética - 3ª ed.. 3ª. ed.* São Paulo - SP: Parábola, 2008
 29. RIO DE JANEIRO. *Currículo Mínimo: Língua Estrangeira*. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2012.
 30. RIO GRANDE DO SUL. *Referencias Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 1.
 31. RONDÔNIA. *Referencial Curricular de Rondônia: Ensino Fundamental*. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2013.
 32. RONDÔNIA. *Referencial Curricular de Rondônia: Ensino Médio*. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2013.

33. SACHS, Guilherme. *A Obrigatoriedade da Oferta de Espanhol no Ensino Médio sob a Ótica da Abordagem do Ciclo de Políticas*. 2011.112 páginas. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
34. SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais* Ano I - Número I – Julho, 2009.
35. SAVIANI, Demerval. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: _____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 425-442.
36. SERGIPE. *Referencial Curricular: Rede Estadual de Ensino de Sergipe*, 2011.

ABSTRACT: Inserted in the field of Language Policy and Planning studies, the present paper aims at presenting a research developed in the context of an undergraduate research project, which made a survey and an analysis of the curricula guidelines that lead foreign language teaching in Brazilian Basic School, to build an inventory of such documents in order to contribute with the language studies field. Therefore, searches in the official websites of Federal and State governments were made so that the available documents could be identified and analyzed in terms of how they deal with such languages teaching. The documents analysis were made based on the Policy Cycle Approach, specifically about what concerns to the influence context and the text production context. Regarding to the influence context, we perceive how several groups build their discourses to influence the definition policies of their interest. Referring to the text production context, we highlight how texts which indicate rule and standardize a desired policy are produced. Considering the analysis, it is possible to set a relationship between the different discourses in the influence context, mainly in terms of links established among the foreign languages, globalization and the access to the job market. In the context of text production, we notice strong bonds between federal a state texts, in addition to innovative aspects proposed by some states.

KEYWORDS: Language Policy; Language Planning; Curricula Guidelines; Foreign Languages.

Artigo recebido em 03 de novembro de 2015.

Artigo aceito para publicação em 04 de março de 2016.