

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LEANDRO GUIMARÃES FERREIRA

POLÍTICA LINGUÍSTICA: A HISTORIOGRAFIA DA OFERTA DE LÍNGUAS  
ESTRANGEIRAS NO BRASIL E A INTERCOMPREENSÃO COMO  
FERRAMENTA DE VALORIZAÇÃO DO PLURILINGUISMO

CURITIBA

2018

LEANDRO GUIMARÃES FERREIRA

POLÍTICA LINGUÍSTICA: A HISTORIOGRAFIA DA OFERTA DE LÍNGUAS  
ESTRANGEIRAS NO BRASIL E A INTERCOMPREENSÃO COMO  
FERRAMENTA DE VALORIZAÇÃO DO PLURILINGUISMO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração Estudos Linguísticos, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –  
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Ferreira, Leandro Guimarães

Política Linguística : a historiografia da oferta de línguas estrangeiras  
no Brasil e a intercompreensão como ferramenta de valorização do  
plurilinguismo. / Leandro Guimarães Ferreira. – Curitiba, 2018.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da  
Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Francisco Javier Calvo Del Omo

1. Línguas estrangeiras – Estudo e ensino - Brasil. 2. Línguas  
estrangeiras – Brasil - Historiografia. 3. Multilinguismo. 4. Línguas  
estrangeiras – Intercompreensão. I. Título.

CDD – 407



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **LEANDRO GUIMARÃES FERREIRA** intitulada: **Política Linguística: a historiografia da oferta de línguas estrangeiras no Brasil e a Intercompreensão como ferramenta de valorização do plurilinguismo.**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 08 de Junho de 2018.

FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO  
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

KARINE MARIELLY ROCHA DA CUNHA  
Avaliador Externo (UFPR)

CHRISTIAN JEAN-MARIE REGIS DEGACHE  
Avaliador Externo (UFMG)

Dedico este trabalho

às colegas e aos colegas que sucumbiram às frustrações,  
pressões e depressões da Pós-Graduação;

àquelas e àqueles que sequer terminaram a formação básica  
devido às repressões político-econômicas, raciais,  
de orientação sexual e de gênero;

à minha mãe, pelo exemplo de alteridade, que sempre me motivou a gritar por  
aqueles que já não têm mais voz.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo, pelas preciosas orientações, pelo exemplo de prática plurilíngue, pela humanidade e compreensão ao tratar das minhas dificuldades, por sua amizade;

Às professoras, Dra. Cláudia Helena Daher e Dra. Fernanda Silva Veloso, pela leitura atenta e pelas valiosas sugestões quando do Exame de Qualificação;

À profa. Dra. Karine Marielly da Rocha Cunha e ao Prof. Dr. Christian Degache, membros da Banca Examinadora, pelas considerações que permitiram a expansão das reflexões deste trabalho;

A Adrian Richard, por sua presença e companheirismo contínuos, pelas inúmeras horas de frutífera discussão, por acreditar em mim mesmo, e principalmente, quando eu já não acreditava mais;

Aos meus amigos e familiares pelo abnegado suporte emocional, pela compreensão nas minhas ausências e pelo permanente incentivo;

À Lucile Boitel et à Jules Temime, mes chers collègues de master et amis  
pour la vie ;

A CAPES, pelo financiamento desta pesquisa;

A todas e todos que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para este  
trabalho;

Meu mais sincero muito obrigado.

*There was a time when men were kind  
When their voices were soft  
And their words inviting.  
The was a time when love was blind  
And the world was exciting.  
There was a time... then it all went wrong.  
(...)*

*I had a dream my life would be  
So different from this hell I'm living  
So different now from what it seemed  
Now life has killed the dream I dreamed*

*(I Dreamed a Dream – Herbert Kretzmer, 1980)*

## RESUMO

A presente pesquisa, de cunho historiográfico, tem por escopo (1) a discussão da oferta de línguas estrangeiras no Brasil como Política Linguística e (2) a apresentação da Intercompreensão (IC) como ferramenta de valorização do plurilinguismo. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico para examinar os atos normativos brasileiros relacionados ao ensino de língua(s) estrangeira(s) (LE) – decretos, decretos-lei, leis, portarias – publicados entre 1822-2018, período que se estende da proclamação da Independência do Brasil até o momento da realização da pesquisa; e para analisar os documentos oficiais de referência para o ensino fundamental e médio – PCN (1997, 1998, 2000), OCEM (2006), BNCC (2016, 2017) – comparando, sobretudo, os efeitos daqueles atos na publicação/revogação destes documentos. Do mesmo modo, sondou-se a origem e a evolução da compreensão do termo “intercompreensão” como didática e como política linguística nas pesquisas epistemológicas e teóricas de autores pioneiros da IC e suas potencialidades através de narrativas de inserção curricular na Europa e no Brasil. Constatou-se a natureza *político-ideológica* na oferta da(s) LE e um flagrante declínio na sua carga horária, elementos que apontam para a necessidade de uma reflexão para a pluralidade cultural e linguística. Concluiu-se que a IC, como didática e política linguística, responde às necessidades do contexto brasileiro de ensino-aprendizagem de LE e se alinha em direção ao plurilinguismo.

Palavras-chave: Política linguística. Intercompreensão. Plurilinguismo. Ensino de línguas. Línguas estrangeiras.

## ABSTRACT

The present historiographic research has in its scope (1) the discussion of offering foreign languages in Brazil as a Language Policy and (2) the presentation of Intercomprehension (IC) as a tool for plurilingualism valorization. Therefore, a bibliographical survey was carried out to examine Brazilian normative acts related to the teaching of foreign language (FL) – decrees, laws, ordinances – published between 1822-2018, period that extends from the proclamation of the Independence of Brazil until the moment of the realization of the research and to analyze the official reference documents for elementary and secondary education – PCN (1997, 1998, 2000), OCEM (2006), BNCC (2016, 2017) – comparing, in particular, the effects of those acts on the publication/revocation of these documents. In the same way, the origin and evolution of the understanding of the term “intercomprehension” as didactic and as language policy in the epistemological and theoretical researches of pioneer authors of the IC and its potentialities through narratives of curriculum insertion in Europe and in Brazil were investigated. The political-ideological nature of the FL offer and a flagrant decline in their workload were evident, pointing to the need for reflection on cultural and linguistic plurality. It was concluded that the IC, as a didactic and a language politics, answers the needs of the Brazilian teaching-learning context of FL and aligned itself towards plurilingualism.

Keywords: language politics; intercomprehension; plurilingualism; language teaching; foreign languages.

## RÉSUMÉ

Cette recherche, de nature historiographique, a le dessein de (1) discuter l'offre des langues étrangères au Brésil comme Politique Linguistique, ainsi que de (2) présenter l'approche de l'intercompréhension, dorénavant (IC) comme outils de valorisation du plurilinguisme. Ainsi, nous avons procédé à une enquête bibliographique pour examiner les actes normatifs brésiliens associés à l'enseignement de langue(s) étrangère(s) (LE) – des décrets, des décrets-loi, des lois, des arrêts ministériel) publiés entre 1822-2018, période qui s'étend de la proclamation de l'Indépendance du Brésil jusqu'au moment de la présente recherche ; et pour analyser les documents officiels de référence pour l'enseignement « fondamental » (niveau collège) et « médio » (niveau lycée) – PCN (1997, 1998, 2000), OCEM (2006), BNCC (2016, 2017) – en comparant, surtout, les effets de ces actes-là dans la publication/abrogation de ces documents-ci. Parallèlement, nous avons recherché l'origine et l'évolution de la compréhension du terme « intercompréhension » comme didactique et comme politique linguistique dans des recherches épistémologiques et théoriques des auteurs pionniers de l'IC et ses potentialités à travers des récits d'insertion curriculaire en Europe et au Brésil. Nous avons constaté la nature *politique-idéologique* dans l'offre de(s) LE et un flagrant déclin de sa charge horaire, des éléments qui signalent le besoin d'une réflexion vers la pluralité culturelle et linguistique. Nous avons conclu que l'IC, comme didactique et politique linguistique, répond aux besoins de l'enseignement-apprentissage de LE dans le contexte brésilien et s'aligne vers le plurilinguisme.

Mots-clés : politique linguistique ; intercompréhension, plurilinguisme ; enseignement de langues ; langues étrangères.

## RESUMEN

Esta investigación, de carácter historiográfico, tiene dos objetivos, en primer lugar, discutir la oferta de lenguas extranjeras en Brasil como Política Lingüística y, en segundo lugar, presentar el abordaje de la intercomprensión (IC) como herramienta de valorización del plurilingüismo. Para ello, se realizó un levantamiento bibliográfico con la finalidad de examinar los actos normativos brasileños relacionados con la enseñanza de lengua extranjera (LE) - decretos, decretos-ley, leyes - publicados entre 1822-2018, período que se extiende desde la proclamación de la Independencia de Brasil hasta el momento de la realización de la investigación; y para analizar los documentos oficiales de referencia para la enseñanza primaria y secundaria - PCN (1997, 1998, 2000), OCEM (2006), BNCC (2016, 2017) - comparando, sobre todo, los efectos de esos actos en la publicación / revocación de estos documentos . De esa misma forma, se sondó el origen y la evolución de la comprensión del término "intercomprensión" como didáctica y como política lingüística en las investigaciones epistemológicas y teóricas de autores pioneros de la IC y sus potencialidades a través de narrativas de inserción curricular en Europa y Brasil. Se constató la naturaleza político-ideológica en la oferta de la(s) LE y un flagrante declive en su carga horaria, elementos que apuntan a la necesidad de una reflexión para la pluralidad cultural y lingüística. Se concluyó que la IC, como didáctica y política lingüística, responde a las necesidades del contexto brasileño de enseñanza-aprendizaje de LE y se alinea hacia el plurilingüismo.

Palabras clave: política lingüística; intercomprensión; plurilingüismo; enseñanza de lenguas; lenguas extranjeras.

## RIASSUNTO

La presente ricerca, di natura storiografica, ha come scopo quello di (1) discutere l'offerta di insegnamento delle lingue straniere in Brasile come Politica Linguistica e (2) di presentare l'intercomprensione (IC) come strumento di valorizzazione del plurilinguismo. Pertanto, è stata realizzata una ricerca bibliografica volta alla disamina di atti normativi brasiliani relativi all'insegnamento delle lingue straniere (LS) - decreti, decreti-legge, leggi, ordinanze - pubblicati tra il 1822 e il 2018, cioè dalla proclamazione dell'Indipendenza del Brasile ad oggi – nonché un' analisi di documenti ufficiali di riferimento per la scuola media e superiore - PCN (1997, 1998, 2000), OCEM (2006), BNCC (2016, 2017) – al fine di valutare gli effetti dell'emanazione/abrogazione dei suddetti atti. Allo stesso modo, abbiamo sondato l'origine e l'evoluzione del termine "intercomprensione", sia come didattica che come politica linguistica, nelle ricerche epistemologiche e teoriche di autori pionieri dell'IC e le sue potenzialità alla luce di esperienze di inserimento curricolare tanto in Europa quanto in Brasile. È stata riscontrata la dimensione politico-ideologica nell'offerta di LS, confermata dalla netta riduzione delle ore di insegnamento, e, di conseguenza, la necessità di riflettere sulla pluralità culturale e linguistica. Si è concluso che l'IC, in quanto didattica e politica linguistica, risponde sia ai bisogni del contesto di insegnamento-apprendimento delle LS in Brasile che del plurilinguismo.

Parole chiave: politica linguistica; intercomprensione; plurilinguismo; insegnamento della lingua; lingue straniere.

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 - DISCIPLINAS COMPONENTES DOS ESTUDOS DE PRIMEIRA CLASSE.....	23
QUADRO 2 - DISCIPLINAS COMPONENTES DOS ESTUDOS DE SEGUNDA CLASSE.....	24

## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 - DECLÍNIO DO NÚMERO DE ANOS DEDICADOS À APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRA.....	33
GRÁFICO 2 - A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM ANOS CONCOMITANTES DE ENSINO.....	38

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 - PROGRESSÃO TRADICIONAL.....	66
FIGURA 2 - PROGRESSÃO APOIADA NA INTERCOMPREENSÃO.....	66

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	ESTUDO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM ANOS NO IMPÉRIO.....	25
TABELA 2 -	ESTUDO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM ANOS NA PRIMEIRA REPÚBLICA.....	28
TABELA 3 -	ESTUDO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM HORAS NA PRIMEIRA REPÚBLICA.....	29
TABELA 4 -	ESTUDO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM ANOS PÓS REFORMA DE 1931.....	33
TABELA 5 -	ESTUDO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM ANOS PÓS REFORMA CAPANEMA.....	37

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFR	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CFE	Conselho Federal de Educação
IC	Intercompreensão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>2</b>	<b>PANORAMA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL</b> .....	20
2.1	O ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL IMPÉRIO OU A PERMANÊNCIA DO VELHO REINADO (1822 – 1888) .....	20
2.2	O ENSINO DE LÍNGUAS NA PRIMEIRA REPÚBLICA OU A POLÍTICA DO MAIS DO MESMO (1889 – 1930) .....	27
2.3	O ENSINO DE LÍNGUAS NA ERA VARGAS OU O MARCO DIVISOR DE ÁGUAS (1931 - 1945) .....	31
2.4	O ENSINO DE LÍNGUAS NA DITADURA MILITAR OU A OBLITERAÇÃO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (1964 – 1985) .....	39
2.5	O ENSINO DE LÍNGUAS NA NOVA REPÚBLICA OU UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO (1985 – 2016) .....	41
2.5.1	Lei n.º 9.394/96 e suas implicações para o ensino de línguas estrangeiras.....	41
2.5.2	Os PCN e a oferta de língua estrangeira no ensino fundamental e médio.....	44
2.5.3	A Lei da oferta do espanhol e as <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio</i> .....	47
2.6	O PÓS IMPEACHMENT OU A ROTA PARA A IDADE DAS TREVAS.....	49
2.6.1	Impactos da Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.....	50
2.6.1.2	<i>A Base Nacional Comum Curricular</i> .....	52
<b>3</b>	<b>INTERCOMPREENSÃO</b> .....	56
3.1	IC COMO ATRIBUTO DA PESSOA.....	57
3.2	IC COMO EVENTO.....	60
3.3	IC COMO DIDÁTICA E POLÍTICA LINGUÍSTICA.....	61
3.3.1	IC como didática.....	62
3.3.2	Princípios da didática da IC.....	63
3.3.3	IC como política linguística.....	67
3.3.3.1	Vantagens e obstáculos à inserção curricular da IC.....	68
3.4	PROJETOS DE INSERÇÃO CURRICULAR DA IC.....	70

3.4.1	Experiências de inserção da IC em contexto europeu.....	71
3.4.2	Experiências de inserção da IC em contexto brasileiro.....	72
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>75</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>78</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de línguas, decorrente da convivência entre diferentes grupos humanos, é uma constante nas mais diversas sociedades há pelo menos cinco mil anos (GERMAIN, 1993); e, mesmo considerando esse longuíssimo percurso, a busca por materiais, técnicas e métodos continua incessante e crescente. O desenvolvimento da didática das línguas tem cada vez mais colocado em xeque as práticas dos profissionais da educação e relativizado os contextos de ensino, o público alvo, bem como a identidade dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeira e materna. Esse processo tem se manifestado na elaboração de trabalhos acadêmicos e materiais didáticos que supram a crescente demanda de sujeitos linguisticamente competentes e preparados para o reconhecimento das diferenças interpessoais e interculturais em diversas situações de comunicação.

Esta pesquisa se iniciou em 2016, quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, e passou por várias mudanças visando se adaptar aos contextos do autor, do país e da escola básica, que se modificaram drasticamente no decorrer dos dois últimos anos. No plano pessoal, envolveu a mudança de cidade, de universidade, de amizades e de interesse acadêmico. No plano nacional, a polarização política, impeachment e aprovação/revogação de leis que impactaram a escola básica e, principalmente, a oferta e ensino de línguas estrangeiras.

O pré-projeto de pesquisa estava relacionado às identidades francófonas. Durante sua prática docente inicial, no curso de Línguas Estrangeiras para a Comunidade (2012 – 2016), na Universidade Estadual de Ponta Grossa, o autor observava uma resistência dos alunos de nível básico e intermediário de se reconhecerem como sujeitos francófonos. Em suas observações empíricas, constatou que a maior parte dos alunos se autodeclaravam anglófonos, mas não francófonos. Em relação ao francês, se declaravam apenas aprendizes. Interessado em investigar essa questão, iniciou os estudos de pós-graduação na UFPR com o intuito de participar do acordo de mestrado bilateral com a Université de Grenoble Alpes.

No primeiro semestre de 2016, teve a oportunidade de cursar a disciplina de Intercompreensão em Línguas Românicas. Foi quando teve contato pela primeira vez – apesar da formação recente em Letras (2011 – 2015) – com o termo intercompreensão. Durante a progressão da disciplina, o autor optou por mudar seu objeto de estudo. Interessou-se pela abordagem da intercompreensão e por sua inserção curricular. Nesse período, era professor temporário na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, contratado para ministrar aulas de francês no Centro Estadual de Línguas Estrangeiras Modernas, no Colégio Estadual Dr. Xavier da Silva, no centro de Curitiba.

Levando em consideração o contexto profissional no qual se encontrava, iniciou as primeiras reflexões para o desenvolvimento de um projeto piloto de inserção curricular da IC no CELEM. Cabe dizer que os alunos admitidos nesses centros são alunos regulares da instituição, em contraturno, funcionários e membros da comunidade em geral.

Esse contexto para experimentar a IC parecia propício visto que o CELEM reagrupa, em nível estadual, a oferta de cursos de alemão, inglês, polonês, ucraniano, espanhol, italiano, francês, mandarim, japonês, além de LIBRAS e português para falantes de outras línguas. A ideia inicial era desenvolver um projeto de IC em línguas românicas (espanhol, italiano e francês). Soma-se um total de 1160 instituições onde são oferecidos os cursos de espanhol, 51 onde são dispensadas aulas de francês e 29 onde são ministrados cursos de língua italiana. Se exitoso e institucionalizado, esse projeto de inserção da IC poderia beneficiar 1.240 instituições e multiplicar a oferta do ensino-aprendizagem de francês em 24 vezes, a do italiano em 42 vezes e expandir a oferta do espanhol em quase 10%.<sup>1</sup>

O principal entrave a esse projeto foi um momento de instabilidade política que afastou a presidenta democraticamente eleita. O governo interino instituiu, via Medida Provisória, uma reforma na educação básica brasileira. As modificações que esta imputou na legislação vigente atingiram especificamente a parte diversificada do currículo que assegurava a oferta de línguas estrangeiras e, por consequência, a manutenção do CELEM. O processo político culminou com a deposição da presidenta e disso decorreu a conversão da Medida Provisória em

---

<sup>1</sup> Dados de base recolhidos do site da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Disponível em: [www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345](http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345). Acesso em: 15 set. 2017

Lei, votada e aprovada pelo Congresso Nacional. Com isso, extinguiu-se a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola, da diversidade linguística, e da obrigatoriedade da oferta de uma matriz curricular diversificada. Considerando esse contexto, decidimos reformular nosso projeto de pesquisa, de modo a elucidar e validar a importância e necessidade da diversidade linguística no currículo da educação básica. Para isso, decidimos realizar uma pesquisa historiográfica assim organizada em 2 eixos.

Primeiramente, partimos da premissa que o ensino-aprendizagem está intrinsecamente ligado às políticas de Estado. Nesse sentido, fizemos um recorte no quadro do ensino-aprendizagem de línguas do Brasil, tratando especificamente da oferta de línguas estrangeiras através da análise de atos normativos – decretos, decretos-lei, leis, portarias – e de documentos oficiais de orientação publicados nos diversos momentos da história do país, a fim de apontar a ruptura das políticas linguísticas emancipadoras que vinham sendo desenvolvidas entre 2003 e 2016.

Em um segundo momento, apresentamos as principais definições do termo intercompreensão, focalizando sua prática como prática de ensino e política linguística na Europa e sua potencialidade para a promoção do plurilinguismo no Brasil. Por fim, apresentamos projetos de inserção curricular da intercompreensão em contextos europeu e brasileiro a fim de validar nossa hipótese de intercompreensão como ferramenta de valorização do plurilinguismo em modalidades diversas e para balizar o desenvolvimento de um novo projeto de inserção curricular da IC no currículo brasileiro.

## 2 PANORAMA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Olhando para a história do ensino de línguas – estrangeira e materna – no Brasil, percebe-se que essa trajetória está profundamente atrelada à própria história do país. Isto se dá porque “o ensino de línguas está fortemente relacionado às especificidades geopolíticas, econômicas e sociais de um Estado-nação e às políticas linguísticas por ele adotadas” (DAY; SAVEDRA, 2015, p. 562).

Contam-se já quase dois séculos do reconhecimento da Independência brasileira, marcados por sucessivas e importantes mudanças no sistema administrativo que atingiram diretamente a compreensão dos conceitos de escola, de ensino e, particularmente, de ensino de línguas no território nacional. Essas reformas, de cunho institucional e regulamentadas por diferentes dispositivos legais, estão intrinsecamente ligadas às concepções, interesses e prioridades dos poderes políticos e econômicos nos diferentes regimes de governo já adotados. Nossas considerações a esse respeito vão de encontro à reflexão de Day e Savedra (2015) quando avaliam que

incluir ou retirar o ensino de línguas do ensino público; torná-las obrigatórias ou opcionais, passíveis ou não de retenção; defini-las a priori ou deixa-las à escolha da comunidade; adotar ou não um método ou um material específico, aumentar ou reduzir a carga horária (...) tudo perpassa por decisões de cunho político-linguístico (DAY; SAVEDRA, op. cit., p. 562).

Procuramos evidenciar, ao longo desta retrospectiva historiográfica, a articulação dessas “decisões político-linguísticas” na reorganização ora da escola básica brasileira ora especificamente do ensino de línguas estrangeiras, traduzida na escolha e oferta de idiomas e na distribuição das cargas horárias.

### 2.1 O ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL IMPÉRIO OU A PERMANÊNCIA DO VELHO REINADO (1822 – 1888)

No início do que se pode chamar de escola e de educação nacional – deixando a parte o processo de aculturação conhecido como catequização dos índios, realizado pelos jesuítas na época da colônia – o ensino de idiomas estrangeiros no Brasil estava centrado nas línguas clássicas, grego e latim, as quais

eram também veículo para a aprendizagem do vernáculo, da geografia assim como de outras disciplinas (FRANCA, 1952, p.49). Não apenas o campo das línguas, mas o currículo como um todo no território brasileiro começou a receber atenção com a chegada da Família Real, em 1808. Nesse momento, nascia uma demanda específica: a educação da nobreza e das elites vinculadas à coroa. Salino (2012, p. 46) relata que a educação – desde o período da colonização – fora pensada para a elite e que essa orientação foi estimulada durante os reinados de D. João VI e D. Pedro I. Cabe mencionar que a herança dessa tendência elitista se refletiu no ensino-aprendizagem dos idiomas estrangeiros e repercute ainda hoje:

Destinada à educação de nobres e famílias abastadas, a LE perpetuou-se em nosso imaginário (inclusive e principalmente, dos gestores) como um tipo de conhecimento destinado a alguns poucos privilegiados, ou seja, aos filhos homens de ricos nobres, que, para ter acesso à educação, precisavam inicialmente ler em latim e grego e, posteriormente, ler e escrever em francês ou alemão para dar prosseguimento aos seus estudos em terras europeias (DAY; SAVEDRA, 2015, p. 562-563).

Após recusar-se a retornar a Portugal, D. Pedro I foi rapidamente influenciado pelas elites brasileiras para assim proclamar a independência em 1822. A partir de 1825 – ano de reconhecimento oficial da independência, por parte de Portugal – observou-se, de acordo com Novais e Mota (1996), uma continuação das políticas de governo da coroa portuguesa o que culminou, em 1931, com a abdicação de D. Pedro I. Foi durante o Período regencial – de 1931 a 1940, até a declaração de maioridade de D. Pedro II – que a escola brasileira ganha forma e o ensino de línguas é oficializado através do Decreto de 02 de dezembro de 1837 que institui a conversão do seminário São Joaquim em colégio de instrução pública e estabelece o currículo de formação secundária oficial do Império:

Art. 1.º O Seminario de S. Joaquim he convertido em collegio de instrucção secundaria.  
 Art. 2.º Este collegio he denominado – Collegio de Pedro II.  
 Art. 3.º Neste collegio serão ensinadas as linguas latina, grega, franceza e ingleza ; rhetorica e os princípios elementares de geographia, historia, philosophia, zoologia, meneralogia, botanica, chimica, physica, arithmetica, algebra, geometria e astronomia. (BRASIL, 1837).

Já em 1838, o então Ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos – na prestação de contas da criação do Colégio Pedro II – afirma sua agradável

satisfação ao “constatar que o número de inscritos mostra, com que prazer esta nova criação foi aceita pelo público” (VASCONCELOS *apud* ALMEIDA, 2000, p. 79). Para Almeida (2000), o Colégio Pedro II tratava-se de uma “Faculdade de Letras”, haja vista a preponderante prevalência das línguas – um total de cinco a partir de 1840 com a inclusão do alemão – e das humanidades em detrimento do ensino de ciências. Nesse período, prevaleceu o uso do *Ratio Studiorum*, método pedagógico dos Jesuítas que preconizava justamente a formação humanística traduzida pelo ensino de línguas e humanidades. Cabe mencionar que o ensino das línguas clássicas, e sobretudo o de latim, ocupava então lugar privilegiado em relação às línguas modernas. Foi somente em 1855, com a reforma curricular de Luiz Pedreira do Couto Ferraz, que esse quadro começou a se modificar (LEFFA, 1999).

Complementando o Decreto n.º 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte, o Decreto n.º 1.556, de 17 de fevereiro de 1885, que aprova o regulamento do Colégio Pedro II – conhecido como reforma curricular de Couto Ferraz – foi a mais importante e relevante mudança em termos de estrutura e organização curricular do ensino durante todo o Império. O Decreto estabelece a divisão dos estudos em dois ciclos, chamados estudos de primeira e de segunda classe. O ciclo de estudos de primeira classe, dividido em quatro anos, era obrigatório para todos os alunos e dava acesso a um certificado de conclusão que permitiria o ingresso em institutos de formação sem a prestação de exames; por outro lado, aqueles que desejassem continuar os estudos de segunda classe, divididos em três anos, obteriam, ao final do sétimo ano, o grau de Bacharel em Letras que permitiria o acesso a qualquer instituição de ensino superior (LORENZ; VECHIA, 1988, p. 140).

A obrigatoriedade do primeiro ciclo impõe para os alunos o estudo sistemático de línguas e é nesse momento que as línguas estrangeiras alcançam um *status* semelhante ao das línguas clássicas. Observa-se, no Quadro 1, a seguir, o proeminente espaço das línguas modernas em relação às línguas clássicas, nesse caso o latim. No primeiro ano, das seis disciplinas obrigatórias, três estão ligadas ao estudo do português, uma ao do francês, uma ao do latim e uma ao estudo da aritmética. No segundo e terceiro anos, uma proporção de dois para um,

entre disciplinas de língua moderna e clássica; e finalmente de um para um no quarto ano. Lembrando que a partir de então o ensino das outras disciplinas passa a ser feito por meio do vernáculo, não mais através das línguas clássicas.

QUADRO 1 – DISCIPLINAS COMPONENTES DOS ESTUDOS DE PRIMEIRA CLASSE

ESTUDOS DE PRIMEIRA CLASSE	
1° ANO	2° ANO
Leitura e recitação de português	Latim (versão fácil e construção de períodos curtos, com a finalidade de aplicar e recordar as regras gramaticais)
Exercícios ortográficos	Francês (versão, temas e conversa)
Gramática nacional	Inglês (leitura, gramática e versão fácil)
Aritmética	Aritmética (continuação)
Gramática latina	Álgebra
Francês (leitura, gramática e versão fácil)	Ciências naturais (zoologia e botânica, física)
3° ANO	4° ANO
Latim (versão gradualmente mais difícil, exercícios gramaticais e temas)	Latim (versão e temas)
Inglês (versão mais difícil e temas)	Inglês (aperfeiçoamento e conversa)
Francês (aperfeiçoamento)	Trigonometria retilínea
Geometria	Ciências naturais (mineralogia, física e química)
Ciências naturais (mineralogia e geologia, química)	Geografia e história moderna (continuação)
Geografia e história moderna	Corografia brasileira e história nacional

FONTE: Adaptado de BRASIL (1885).

Já os alunos que optavam por continuar os estudos de segunda classe eram submetidos às disciplinas abaixo esquematizadas no Quadro 2:

QUADRO 2 – DISCIPLINAS COMPONENTES DOS ESTUDOS DE SEGUNDA CLASSE

ESTUDOS DE SEGUNDA CLASSE		
5° ANO	6° ANO	7° ANO
Latim (versão para língua nacional de clássicos mais difíceis e temas)	Latim (continuação do 5° ano)	Alemão (aperfeiçoamento)
Alemão (leitura, gramática e versão fácil)	Filosofia	Grego (aperfeiçoamento)
Grego (leitura, gramática e versão fácil)	Alemão (versão mais difícil, temas fáceis)	Eloquência prática (composição e literatura nacional)
Filosofia racional e moral	Grego (versão mais difícil, temas fáceis)	História da filosofia
Geografia e história antiga	Retórica (eloquência e composição)	Latim (composição de discursos e narrativas)
	Geografia e história da Idade Média	Italiano

FONTE: Adaptado de BRASIL (1885)

Para o segundo ciclo, apesar da inclusão do grego entre as línguas clássicas, mantém-se a oferta de línguas estrangeiras: o alemão nos três anos e o italiano, facultativo, no último.

Mesmo diante das significativas mudanças na estrutura curricular e na organização dos ciclos de estudos proposta pela reforma de 1855 – que perduram até a Proclamação da República – Lorenz e Vechia (1988) observam que as modificações dessa reforma privilegiaram o estudo das ciências em relação ao currículo humanista (retórica, humanidades e gramáticas), haja vista que as disciplinas de ciências passaram a ocupar 19% do currículo, 10% a mais que no currículo anterior. E a partir da reforma de Couto Ferraz, as disciplinas de línguas estrangeiras começaram a perder progressivamente seu *status* e espaço no currículo da escola secundária. Ou seja, o espaço ocupado pelas línguas estrangeiras, que era a princípio prioritário, sofreu emendas sucessivas e cada vez mais significativas no número de horas dispensado para o estudo dessas,

culminando mais tarde com a completa supressão de algumas em detrimento de outras como veremos a seguir.

Assim, em 1855, quando da reforma de Couto Ferraz, contavam-se 10 horas semanais para o estudo das línguas clássicas, sendo 7 horas para o latim e 3 horas para o grego; e 10 horas para o ensino de línguas modernas, 3 horas para o ensino de francês, 3 horas para o ensino de inglês, 3 horas para o ensino de alemão e 1 hora, facultativa, para o ensino de italiano. Em consequência das seis reformas do sistema de ensino instituídas posteriormente, em alguns períodos houve completa supressão da oferta do ensino de alemão, entre 1870 e 1876, e oferta com *status* de língua facultativa de 1876 a 1878; e também da oferta do italiano, que sempre possuiu o *status* de língua facultativa, no período de 1870 a 1881. Por fim, após a última reforma antes da Proclamação da República, contavam-se 6 horas para o ensino de línguas clássicas, 4 horas para o latim e 2 horas para o grego; e 7 horas para o ensino de línguas modernas, sendo 2 horas para o francês, 2 horas para o inglês, 2 horas para o alemão e 1 hora, facultativa, para o italiano. A Tabela 1, abaixo, ilustra em anos a diminuição progressiva do número de horas da oferta de ensino de línguas decorrente das reformas durante o Império:

TABELA 1 – ESTUDO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM ANOS NO IMPÉRIO

ANOS	REFORMAS	POR ANOS DE ESTUDO							
		Línguas Clássicas			Línguas Modernas				
		Latim	Grego	Total	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total
1855	Couto Ferraz	7	3	10	3	3	3	1F	9+1F
1857	Marquês de Olinda	7	2	9	3	4	2	1F	9+1F
1862	Sousa Ramos	7	2	9	3	4	2	2F	9+2F
1870	Paulino de Sousa	6	2	8	4	4	-	-	8
1876	Cunha Figueiredo	3	2	5	2	1	2F	-	3+2F
1879	Leôncio de Carvalho	3	2	5	2	2	2	-	6
1881	Homem de Melo	4	2	6	2	2	2	1F	6+1F

FONTE: Adaptada de CHAGAS (1967).

LEGENDA: F = Facultativo.

No que concerne à pedagogia de ensino, à metodologia utilizada nas aulas, bem como ao ementário das disciplinas ofertadas, a literatura é escassa. Chagas (1967, p. 106) estima que isso se deva à inobservância dos responsáveis pela instrução pública uma vez que

Cada plano de curso, nas sucessivas modificações por que passava a escola secundária, vinha seguido de ligeiras menções que se repetiam em relação a tôdas as línguas, fôssem modernas ou clássicas. Para o primeiro ano exigia-se, por exemplo, “gramática, tema, leitura e tradução”; para o segundo a mesma coisa e, às vezes, “conversa”; para o terceiro, acrescentava-se uma “apreciação de clássicos.” (CHAGAS, 1967, p. 106).

Dentre as seis reformas da instrução pública instituídas após a reforma de Couto Ferraz, foi a de Leôncio de Carvalho<sup>2</sup> que deixou sequelas mais severas para a educação, sentidas até depois da Proclamação da República, com a sanção do ensino livre. A reforma decreta em seu artigo primeiro que “E’ completamente livre o ensino primário e secundario no municipio Côrte e o superior em todo o Imperio...” (BRASIL, 1879) e regulamenta em seu artigo vigésimo, parágrafo sexto, que “Não serão marcadas faltas aos alumnos nem serão elles chamados a lições e sabatinas.”. Essa alteração permitiu a congregações e a particulares oferecer à população as disciplinas que eram até então ministradas nos cursos oficiais e a não obrigatoriedade da frequência resultou na diminuição da procura pelas instituições oficiais.

Paralelamente às reformas que se iam instituindo no ensino, durante os reinados de D. Pedro I e D. Pedro II, promoveu-se o gradativo apagamento do multilinguismo e do multiculturalismo – presentes no Brasil da época – através da imposição socioeconômica do português, língua dos cultos e civilizados, em oposição às línguas indígenas e africanas fortemente marginalizadas pelos habitantes das metrópoles (FARACO, 2016). Em similar situação de negação esteve, particularmente, a língua espanhola, idioma oficial das nações emancipadas da América Latina. Na perspectiva histórica, considerando a imediata oferta do latim e do grego, do francês, do inglês e do alemão nos currículos imperiais, a inclusão do espanhol é extremamente tardia, principalmente em vista da presença massiva de espanhóis (principalmente falantes de castelhano, mas

---

<sup>2</sup> Decreto n.º 7.247 de 19 de abril de 1879.

também em número significativo de galego) desde o início da colonização do Brasil, já que sua oferta só vem a ser institucionalizada legalmente em 1942, na Segunda República.<sup>3</sup>

## 2.2 O ENSINO DE LÍNGUAS NA PRIMEIRA REPÚBLICA OU A POLÍTICA DO MAIS DO MESMO (1889 – 1930)

As últimas décadas do governo imperial foram marcadas por numerosas denúncias contra as contas da Coroa e por forte pressão em favor da abolição da escravatura. Assomado a esse cenário, encontravam-se descontentes o Exército, influenciado pelas ideias positivistas; a Igreja, devido à prisão de alguns bispos; e os senhorios, face à promulgação da Lei Áurea em 1888. Esses descontentamentos levaram a cabo a destituição da dinastia imperial e a adoção do sistema administrativo republicano em 1889.

De acordo com Schwarcz e Starling (2015, p. 318), após a partida da família real, a mando do Governo Provisório, “alteravam-se nomes e símbolos, na tentativa de dar mais concretude à mudança efetiva de regime”. Esse movimento de mudanças, segundo Cartolano (1994, p. 123-124) foi também sentido na educação com a acelerada promulgação da reforma de Benjamin Constant<sup>4</sup>.

O Decreto assinado por Benjamin Constant – então Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos – aprovou o regulamento da instrução primária e secundária que reformulava a organização do sistema educacional. A educação primária passou a compreender dois graus, o primeiro subdividido em três cursos – elementar, médio e superior, de duas classes cada – e o segundo de três classes. O ensino secundário, ginasial, passou a ser dispensado em 7 anos de estudos. No que tange ao ensino de línguas, as propostas de currículo da República permaneceram quase que inalteradas - seguiram o velho ritmo das reformas feitas no período imperial – pontuadas pela diminuição constante da oferta de línguas estrangeiras em anos e em horas semanais, culminando com a tentativa de reinserção, de maneira facultativa, do italiano, e com a total supressão da oferta do grego.

---

<sup>3</sup> Ver PICANÇO (2003).

<sup>4</sup> Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890.

A Tabela 2, abaixo, ilustra em anos de estudo o panorama das línguas estrangeiras no decorrer das seis reformas instituídas durante o período. Vistas sob esse ângulo, não parece haver diferença significativa na oferta de línguas estrangeiras senão entre os anos 1892 e 1900 – sob as reformas de Fernando Lobo e Epitácio Pessoa – quando as línguas clássicas eram ensinadas durante seis anos e as línguas modernas durante nove.

TABELA 2 – ESTUDO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM ANOS NA PRIMEIRA REPÚBLICA

ANOS	REFORMAS	POR ANOS DE ESTUDO							
		Línguas Clássicas			Línguas Modernas				
		Latim	Grego	Total	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total
1890	Benjamin Constant	3	2	5	3	3Op	3Op	-	6
1892	Fernando Lobo	3	3	6	3	3	3	-	9
1900	Epitácio Pessoa	3	3	6	3	3	3	-	9
1911	Rivadavia Corrêa	2	1	3	3	3Op	3Op	-	6
1915	Carlos Maximiliano	3	-	3	3	3Op	3Op	-	6
1925	João Luiz Alves-Rocha Vaz	4	-	4	3	3Op	3Op	1F	6+1F

FONTE: Adaptada de CHAGAS (1967).

LEGENDA: F = facultativo; Op = opção.

Contrapondo-se a essa aparente uniformidade de oferta, a Tabela 3, a seguir, ilustra o mesmo período, porém usando como parâmetro o número de horas semanais dedicadas ao estudo de cada língua. Percebe-se uma perda de 40% na carga horária destinada ao ensino dos idiomas clássicos e de 26% no dos modernos, o que representa uma redução de 32% na oferta global de línguas estrangeiras:

TABELA 3 – ESTUDO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM HORAS NA PRIMEIRA REPÚBLICA

ANOS	REFORMAS	POR HORAS SEMANAIS DE ESTUDO							
		Línguas Clássicas			Línguas Modernas				
		Latim	Grego	Total	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total
1890	Benjamin Constant	12	8	20	12	11Op	11Op	-	23
1892	Fernando Lôbo	15	14	29	16	16	15	-	47
1900	Epitácio Pessoa	10	8	18	12	10	10	-	32
1911	Rivadavia Corrêa	10	3	13	9	10Op	10Op	-	19
1915	Carlos Maximiliano	10	-	10	10	10Op	10Op	-	20
1925	João Luiz Alves-Rocha Vaz	12	-	12	9	8Op	8Op	2F	17+2F

FONTE: Adaptada de CHAGAS (1967).

LEGENDA: F = facultativo; Op = opção.

Apesar desse cenário de redução contínua da oferta de línguas, foi o Decreto n.º 3.251, de 8 de abril de 1899, que exortou os primeiros objetivos e normas gerais para o ensino de línguas estrangeiras em seu Art. 9º

II. Ao estudo das outras linguas vivas será dada feição pratica. Os exercicios de conversação, do composição e as dissertações sobre themas litterarios, scientificos, artisticos e historicos reclamarão especial cuidado dos respectivos lentes. No fim do curso deverão os alumnos mostrar-se habilitados a fallar ou pelo menos a entender as linguas estrangeiras.

III. No latim e no grego se procurará incutir no alumno a comprehensão dos classicos mais comuns e principalmente o subsidio que estas linguas fornecem à lingua vernacula. (BRASIL, 1899).

Em contraposição ao método que se adotava até então para seu ensino, o qual consistia em leitura, tradução e análise gramatical de sentenças extraídas dos autores clássicos, as línguas estrangeiras modernas deveriam então receber um caráter prático; isto é, um ensino que visaria habilitar o aprendiz para suas necessidades comunicativas. Já no contexto das línguas clássicas, seria dada atenção para sua importância como ferramenta que auxiliasse a melhor compreensão do funcionamento da língua portuguesa. O Decreto tornou-se rapidamente letra morta, haja vista que “os processos de que deveriam lançar mão

os professôres (...) ainda se resumiam na velha e indefectível seqüência da ‘tradução, gramática, leitura e análise’” (CHAGAS, 1967, p. 108).

Além das deficiências material e humana que levavam os professores a lançar mão da metodologia da tradução/versão inclusive nas classes das línguas modernas, a educação como um todo – e o ensino de línguas particularmente – sofreu drasticamente com a desoficialização do ensino instituída pela lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República<sup>5</sup>. Também conhecida como Lei Rivadávia, o Decreto conferiu autonomia didática e administrativa aos institutos de ensino o que gerou grande pluralidade na organização dos programas dos cursos e por extensão perda da unidade curricular. O ensino voltou a ser oficializado em 1915 com a Reforma de Carlos Maximiliano<sup>6</sup>, porém a herança do ensino livre – caracterizada por um sistema de avaliação baseado em exames desprovidos de rigor – aliada ao legado do período de desoficialização do ensino – a quase-certeza de aprovação – e à diminuição das horas destinadas à aprendizagem de línguas minaram o precário ensino de línguas dispensado até a Reforma de 1931<sup>7</sup> (CHAGAS, 1967, p. 109).

Cabe mencionar que, durante o período da Primeira República, o Brasil recepcionou a maior onda imigratória da sua história, tendo sido “um fenômeno em massa de grandes proporções, decorrente de condições sócio-históricas propícias nos dois lados do Atlântico” (PAYER; BOLOGNINI, 2005, p. 43) e que, apesar da diversidade cultural e linguística representada pelos imigrantes oriundos da Europa e da Ásia - falantes de diversas variedades de alemão, polonês, japonês, árabe, italiano, vêneto, ucraniano, etc. -, não houve alteração no quadro das línguas estrangeiras modernas ofertadas nos currículos. Desse modo, mantiveram-se as que foram outrora escolhidas para a instrução no Império: o alemão, em razão da influência da imperatriz D. Leopoldina, de origem austríaca (BOLOGNINI, 1996 *apud* PAYER; BOLOGNINI, 2005); o francês, considerado via de acesso ao conhecimento científico moderno (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014) e o inglês, visto que “a influência inglesa havia poderosamente contribuído para tornar possível a realização da Independência” (ALMEIDA, 2000, p. 57). Enquanto isso, o acervo

---

<sup>5</sup> Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911.

<sup>6</sup> Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915.

<sup>7</sup> Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.

linguístico e cultural trazido pelos imigrantes foi progressivamente marginalizado, considerado como uma ameaça para a unidade da nação pelas autoridades do Palácio do Catete.

### 2.3 O ENSINO DE LÍNGUAS NA ERA VARGAS OU O MARCO DIVISOR DE ÁGUAS (1931 - 1945)

Em se tratando da história do ensino no Brasil e sobretudo o das línguas estrangeiras como componente curricular da instrução pública, Chagas (1967, p. 103) evoca que a didática das línguas precisa ser necessariamente observada sob dois momentos claramente distintos: o primeiro, discutido nas duas seções anteriores, onde se observa a manutenção de um projeto de ensino voltado para o currículo clássico, isto é, fundamentalmente baseado no método da tradução e da gramática (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 261); o segundo, resultado de radicais transformações na educação, na política, na cultura e na sociedade como um todo, oriundo da Revolução de 1930 (SCHZARCZ; STARLING, 2015, p. 361). Romanelli (1986, p. 47) elucida que “o que se convencionou chamar de Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimento armados (...) que se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social”; tratava-se de um levante estimulado por partes da intelectualidade brasileira que alimentavam um sentimento de falta de unidade nacional que resultou – depois da deposição do então presidente Washington Luís e da entrega do poder a Getúlio Vargas – em “reformas educacionais centralizadoras e de conteúdo nacionalista e patriótico” (FARACO, 2016, p.141).

Assim como quando das proclamações da Independência e da República, o rompimento com o regime anterior veio seguido por mudanças de ordem prática e organizacional com o objetivo de promover o apagamento das práticas anteriores e exaltar a administração adotada ou imposta. Onze dias após sua elevação à chefia do Governo Provisório, em 14 de novembro de 1930, Getúlio Vargas sancionou a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública<sup>8</sup> -

---

<sup>8</sup> Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930.

atual Ministério da Educação e Cultura – ao qual ficariam subordinados os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar.

À frente da Secretaria de Estado recém-criada, Francisco de Campos não tardou a agir visto que a criação desse Ministério encabeçava as “grandes realizações práticas” (ROMANELLI, 1986, p. 131) do novo governo. A Reforma iniciada em 1931 – marcada pela sanção de seis Decretos<sup>9</sup> – estendeu-se até 1932 e impactou verdadeiramente a educação nacional devido à sua amplitude federal, ao contrário das reformas anteriores que se limitavam ao Distrito Federal/Município da Corte, sugeridas como modelo para os Estados/Províncias.

Chagas (1967), Romanelli (1986) e Leffa (1999) apontam a Reforma de Campos como a principal providência adotada para restabelecer à educação secundária seu valor que se perdera ao longo dos anos. Dentre as principais medidas destacava-se a extinção da frequência livre - isto é, o ensino básico tornara-se novamente obrigatório - e da frequência compulsória; e o estabelecimento do programa seriado igualmente obrigatório, com dupla finalidade: preparar os alunos para ingresso nas universidades – para tanto, criou-se o curso complementar de dois anos – e igualmente lhes garantir formação geral – através do curso fundamental de cinco anos. Até então, tinha-se subtraído da escola “sua função primordial de ensinar, e educar, e formar, para relegá-la à burocrática rotina de aprovar e fornecer diplomas” (CHAGAS, 1967, p. 108).

No que se refere às línguas estrangeiras, observa-se que o diferencial da Reforma de Campos não está na sua oferta – permanecem aquelas de outrora – e sim em dois tópicos: primeiramente, a prevalência dos idiomas modernos em relação ao latim. Com a completa supressão do grego<sup>10</sup>, a carga horária destinada ao ensino de línguas estrangeiras ficou distribuída em uma proporção de 26% para o estudo de latim, 6 horas semanais, e 74% para o estudo de francês, de inglês e de alemão, em um total de 23 horas semanais. Apesar dessa predominância das línguas modernas, a oferta das línguas em anos de estudo continua relativamente menor em comparação aos currículos do Império e da Primeira República.

---

<sup>9</sup> Decretos n.º 19.850, n.º 19.851 e n.º 19.852, de 11 de abril de 1931; n.º 19.890, de 18 de abril de 1931; n.º 20.158, de 30 de junho de 1931; n.º 21.241, de 14 de abril de 1932.

<sup>10</sup> O Decreto n.º 11.350, de 18 de março de 1915, versa sobre a reorganização do ensino secundário e superior na República e contrapõe o ensino de línguas modernas ao ensino de latim (língua clássica), extinguindo a partir de então a obrigatoriedade da oferta e do ensino de grego.

TABELA 4 – ESTUDO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM ANOS PÓS REFORMA DE 1931

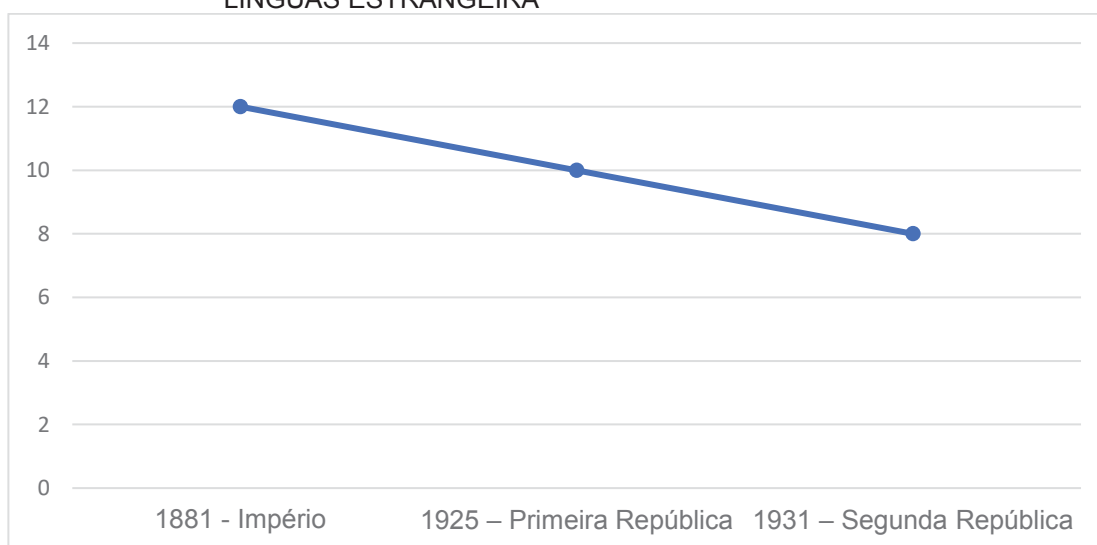
ANO	REFORMA	POR ANOS DE ESTUDO				TOTAL
		Língua Clássica	Línguas Modernas			
		Latim	Francês	Inglês	Alemão	
1931	Francisco de Campos	2	4	2	2F	8+2F
		+2	-	+2Op	+2Op	4

FONTE: o autor (2018).

LEGENDA: F = facultativo; Op = opção.

A Tabela 4 ilustra a oferta de línguas no curso fundamental que perfazia um total de oito anos de estudo obrigatório (anos concomitantes) e dois facultativos; e a oferta do curso complementar, variável de acordo com o curso a que se pretendia matricular mais tarde: dois anos de latim para o curso jurídico e dois anos de línguas estrangeiras para os cursos de medicina, farmácia e odontologia. Em número absoluto de anos obrigatórios, comparando-se as Tabelas 1, 2 e 4 e considerando a última reforma de cada regime de governo, observa-se o declínio no número de anos dedicados à aprendizagem de línguas estrangeiras ilustrado pelo Gráfico 1, a seguir:

GRÁFICO 1 – DECLÍNIO DO NÚMERO DE ANOS DEDICADOS À APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRA



FONTE: o autor (2018).

O segundo tópico corrobora o primeiro e diz respeito à orientação didática. Conforme Chagas (1967, p. 110), “o regime de 1931 constitui a primeira tentativa realmente séria já empreendida (...) para atualizar o estudo dos idiomas modernos”<sup>11</sup>. Introduziu-se – a partir de uma experiência realizada no Colégio Pedro II, instituição que permanecia servindo de modelo – o método direto. A proposta foi elaborada por uma comissão<sup>12</sup> que desenvolveu as Instruções metodológicas para o ensino de línguas estrangeiras através desse método. Composta de 33 artigos, as Instruções versam sobre critérios metodológicos, a organização das turmas e dos professores, horários das aulas, além de estabelecer os procedimentos para os exames finais e a lista de autores indicados para cada língua estrangeira:

Art. 2.º – As aulas serão dadas, desde o primeiro dia, no idioma que se tem de ensinar.

(...)

Art. 4.º – O ensino será ministrado por meio de quadros, livros e demais objetos que sugiram assuntos para o dialogo. (...)

(...)

Art. 18.º – As turmas os anos em que se ensinam as línguas vivas estrangeiras serão desdobradas em pequenas turmas de 15 alunos.

(...)

Art. 27.º – Em cada lingua serão estudados os autores indicados nessas instruções, unicos sobre os quais versarão os exames finais. (CARNEIRO LEÃO, A., 1935, p. 262-263)

Chagas (1967, p. 112) estima que o experimento realizado a partir das Instruções redigidas pela comissão “é uma experiência magnífica que até hoje [1957] não achou continuadores no âmbito da escola brasileira de segundo grau”, embora o próprio Carneiro Leão (1935, p. 279) tenha considerado que, apesar do programa estruturado elaborado, a aquisição conveniente de tantas línguas<sup>13</sup> tornar-se-ia difícil em vista do acúmulo de outras disciplinas<sup>14</sup> em espaço de tempo

---

<sup>11</sup> O “já” apontado por Chagas data de 1957, ano de publicação da primeira edição de *Didática Especial de Línguas Modernas*. A edição a qual nos referenciamos é a segunda, de 1967, porém, como afirmado em seu prefácio, não foram aportadas modificações senão o acréscimo da quarta parte ao Capítulo Terceiro onde se discute a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada quatro anos após a edição inicial.

<sup>12</sup> Compunham a comissão os professores Delgado de Carvalho, Adrien Delpech, Antenor Nascentes, Julio Nogueira, Oswaldo Serpa e A. Carneiro Leão, todos docentes do Colégio Pedro II.

<sup>13</sup> Nesse momento “francês, inglês, português e latim” (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 279).

<sup>14</sup> “matemática, ciências naturais, física, química, geografia, história” (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 279).

tão curto, citando o plano do curso secundário e a carga horária destinada a cada disciplina:

Muito pouco (...) pôde ser executado na prática. O número exíguo de horas reservadas aos idiomas modernos e, por outro lado, a carência absoluta de professores cuja formação lingüística e pedagógica ensejasse o cumprimento do programa tão “avançado” foram circunstâncias que transformaram as Instruções de 1931 em autêntica letra morta (CHAGAS, 1967, p. 111).

No ano de 1937, pouco tempo antes da eleição presidencial que substituiria Getúlio Vargas, o país foi abalado pela denúncia de um suposto plano comunista de tomada de poder – o Plano Cohen<sup>15</sup>. O pavor do “perigo comunista” que troveja nas rádios e debates desestabilizou a população e culminou com o golpe do Estado Novo, justificado por Getúlio como medida de proteção da Nação (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 373). Apesar de sua caracterização, o novo regime determinado por Vargas “não se tratava de um regime fascista, e menos ainda da reprodução de um modelo fascista europeu (...). Sua natureza era outra: autoritária, modernizante e pragmática” (SCHWARCZ; STARLING, op. cit., p. 374).

Segundo Romanelli (1986, p. 153), com a imposição do Estado Novo, “as lutas ideológicas entorno dos problemas educacionais entravam em uma espécie de hibernação”, apesar de a Constituição de 1937 alterar significativamente a conjuntura pois despojava do Estado o dever com relação à educação e restringia sua ação. O período de “calmaria” termina em 1942 quando o Ministro Gustavo Capanema começa sua reforma, parcial e gradativa, composta de quatro Decretos-lei<sup>16</sup> conhecidos como Leis Orgânicas do Ensino<sup>17</sup>. Quando Capanema exibiu a Exposição de Motivos com que apresentou o projeto da reforma de 1942 frisou que era função específica e prioritária do ensino secundário a de incutir no alunado

---

<sup>15</sup> "O documento tinha nome judaico e era falso. Foi escrito pelo então coronel Olympio Mourão Filho, organizador da milícia paramilitar da AIB [Ação Integralista Brasileira], responsável pelo serviço secreto integralista e lotado no setor de inteligência do Estado-Maior do Exército. O general Góes Monteiro recebeu a papelada produzida por Mourão, tratou-a como autêntica e a encaminhou a Vargas. Ato contínuo, o documento foi tornado público." (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 374).

<sup>16</sup> Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942 – Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-lei 4.224, de 9 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial.

<sup>17</sup> Fazem também parte das chamadas Leis Orgânicas do Ensino quatro outros decretos-lei sancionados pelo novo Governo Provisório após a queda de Vargas em 1946.

“uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas e, bem assim, de nêles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística” (CAPANEMA *apud* CHAGAS, 1967, p. 115) – traduzida na forma da Lei Orgânica do Ensino Secundário em seu Capítulo 1º, Art. 1º - são finalidades do ensino secundário:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL, 1942).

A Reforma reestruturou os ciclos de estudos em dois: o primeiro, intitulado “ginásio”, com duração de quatro anos, de maneira a ficar acessível a “um número maior de brasileiros e possibilitar a sua conveniente articulação com o segundo ciclo [de modo a possibilitar a] maior utilização e democratização da escola secundária” (CAPANEMA *apud* CHAGAS, 1967, p. 115); e o segundo, chamado “colégio”, com duração de três anos, em duas modalidades – uma denominada “clássico”, com ênfase no estudo de línguas estrangeiras clássicas e modernas; e a outra denominada “científico”, com ênfase maior no estudo das ciências – que davam ambas acesso ao ensino superior.

No que tange particularmente às línguas, a reforma se manteve bastante coerente com a instrução geral, valorizando em escala considerável o ensino de idiomas clássicos e modernos. Leffa (1999) considera que as décadas de 40 e 50, sob os efeitos da Reforma Capanema, “foram os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil”. No “ginásio”, tornaram-se disciplinas obrigatórias o latim, o francês e o inglês; e no “colégio”, acrescentou-se também o grego e o espanhol – no curso clássico – e espanhol no curso científico. O Ministro Gustavo Capanema explica o porquê das línguas clássicas no currículo na “Exposição de Motivos” que acompanhou o projeto original da reforma de 1942:

Por mais que esteja nosso país voltado para a modernidade e para o futuro, não lhe é possível desconhecer a irremovível vinculação de sua cultura com as origens helênicas e latinas... Os estudos antigos não se revestem apenas de um valor de erudição. Eles constituem uma base e um título das culturas do Ocidente... Sem o latim, especialmente, o conhecimento da língua nacional, por mais ilustração que se tenha, será

sempre um saber marcado de insegurança e lacunas, e como que envôlto por uma certa obscuridade (CAPANEMA *apud* CHAGAS, 1967, p. 116).

E sobre as línguas modernas enfatiza:

O ensino secundário das nações cultas dá em regra o conhecimento de uma ou duas delas, elevando-se tal número para três nos países cuja língua nacional não constitui um instrumento de grandes recursos culturais. A reforma adotou esta última solução, escolhendo o francês e o inglês, dada a importância desses dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de toda sorte que a eles nos prendem; e o espanhol, por ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica, cuja adoção, por outro lado, é um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do Continente (CAPANEMA *apud* CHAGAS, op. cit.).

Cabe salientar que é só nesse momento, após 120 anos de Independência brasileira que a língua espanhola é oficializada e oferecida obrigatoriamente na educação secundária<sup>18</sup>.

TABELA 5 – ESTUDO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM ANOS PÓS REFORMA CAPANEMA

CICLO	LÍNGUAS CLÁSSICAS		LÍNGUAS MODERNAS			TOTAL
	Latim	Grego	Francês	Inglês	Espanhol	
Ginásio	4	-	4	3	-	11
Clássico	3	3	2Op	2Op	2	10
Científico	-	-	2	2	1	5

FONTE: o autor (2018).

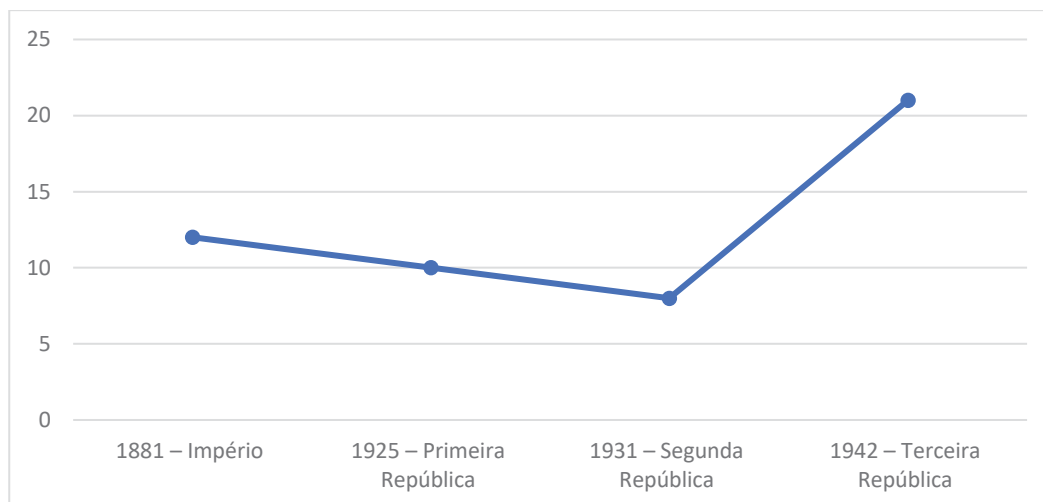
LEGENDA: Op = Opção.

A Tabela 5, acima, apresenta a distribuição em anos para o estudo de cada um dos idiomas contemplados pela reforma. O número de anos de ensino concomitante de línguas estrangeiras apenas durante o ginásio (11) supera a quantidade total que era oferecida durante toda a educação secundária sob a Reforma de 1931 (8). Considerando-se a continuidade dos estudos no colégio, os alunos perfariam um total de 21 anos concomitantes de aprendizado, seguindo o curso clássico; e de 16 anos aqueles que seguissem o curso científico.

<sup>18</sup> Ver Picanço (2003).

O Gráfico 2 retoma os dados do declive expresso no Gráfico 1 e ilustra a ascensão alcançada após a reestruturação curricular da Reforma Capanema.

GRÁFICO 2 – A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM ANOS CONCOMITANTES DE ENSINO



FONTE: o autor (2018).

Apesar da substancial mudança na estrutura curricular, mais importante foi a orientação didática que se procurou fixar para o estudo desses idiomas. As Instruções de 1943<sup>19</sup> sugeriam o uso do método direto, tendo em vista um ensino acentuadamente prático; porém, considerando as indicações de como levá-lo a cabo, este poderia ser enquadrado no método científico das línguas modernas<sup>20</sup>, que discrimina três objetivos para os idiomas estrangeiros presentes nas Instruções: objetivos instrumentais – recepção e produção oral e escrita; educativos – “contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão” (BRASIL, 1943); e por fim, culturais – “conhecimento da civilização estrangeira” e “a capacidade de compreender tradições e ideias de outros povos” (BRASIL, op. cit).

Concorrendo a esse cenário privilegiado para o ensino de línguas estrangeiras escolhidas, o Governo Vargas desenvolvia uma forte campanha de nacionalização através do apagamento das línguas e identidades culturais dos imigrantes que chegaram na grande onda imigratória da Primeira República; ou

<sup>19</sup> Portaria Ministerial n.º 114, de 29 de janeiro de 1943.

<sup>20</sup> Vide Schmidt (1935).

seja, o ensino de línguas estrangeiras foi difundido e sua aprendizagem estimulada entre os brasileiros, porém seu uso banido por aqueles que as traziam do berço<sup>21</sup>.

#### 2.4 O ENSINO DE LÍNGUAS NA DITADURA MILITAR OU A OBLITERAÇÃO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (1964 – 1985)

A agitação sentida pelo mundo por causa da Segunda Guerra Mundial não passou despercebida no Brasil da década de 40. Segundo Schwarcz e Starling (2015, p. 383) esse momento “garantiu o protagonismo do projeto de modernização proposto pelo regime, ao mesmo tempo que revelou o esgotamento da sua natureza autoritária.”. A destituição forçada de Vargas em 1945 passou a administração do país provisoriamente a José Linhares até a eleição de Eurico Gaspar Dutra em 1946. Durante esse período, o ensino de línguas vive dois momentos distintos: o primeiro – positivo como os inúmeros benefícios advindos da adoção da democracia liberal de partido múltiplo – trata-se de uma continuidade das políticas de Vargas, ainda sob a Reforma Capanema; o segundo – menos positivo – demarcado pela publicação da Lei de Diretrizes e Bases em 1961<sup>22</sup>, é o momento que Leffa (1999) aponta ser o início da sua decadência.

A LDB de 1961 preserva a estruturação curricular anterior de sete anos, dividida em ginásio e colégio, porém inicia o processo descentralização do ensino com a criação do Conselho Federal de Educação, composto por membros nomeados pelo Presidente da República. Entre as funções do CFE consta “indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias”, sendo de competência dos conselhos estaduais de educação “completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.” (BRASIL, 1961). Com o intuito de dar autonomia aos conselhos estaduais para decidirem sobre as disciplinas que viriam a ser obrigatórias para seus currículos, o espaço das línguas estrangeiras foi diminuído em detrimento das demais disciplinas que eram consideradas “mais importantes”.

Segundo Leffa (1999), as decisões regionais levaram à extinção do ensino de latim nos currículos, a diminuição considerável da carga horária do francês,

---

<sup>21</sup> Para aprofundamento sobre a questão da língua e sugerimos a leitura de CAMPOS (2006).

<sup>22</sup> Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

quando não da sua completa supressão. Salvou-se desse quadro de aniquilação sem muitas alterações apenas o inglês, idioma associado às grandes potências econômicas mundiais.

Já em 1963, segundo Schwarcz e Starling (2015, p.442) encontravam-se polarizadas, à direita e à esquerda, duas agendas políticas que concorriam entre si para se transformar em projeto para o país – “e a disputa seguiu seu curso sem disposição e sem capacidade de resolver dentro das regras democráticas. Faltava ao governo habilidade de convencimento, e sobrava radicalismo às forças que atuavam dentro e fora do Congresso”. O desfecho desse antagonismo se deu com o Golpe de Estado em 1964 que mergulhou o país em vinte e um anos de ditadura militar.

Com uma diretriz nacionalista – de imposição e valorização da língua nacional em detrimento das línguas estrangeiras – e desenvolvimentista – focada na formação profissional e técnica – o regime ditatorial promove várias pequenas emendas para o ensino e em 1971, dez anos após a publicação da LDB de 61, sanciona uma nova Lei de Diretrizes e Bases<sup>23</sup>. A nova LDB revoga vários artigos da anterior e dá outras providências: reduz o número de anos de aprendizagem de 12 para 11 e organiza o ensino em 1º grau, dividido em oito anos, e 2º grau, em três. Privilegiou a formação especial com ênfase na habilitação profissional tecnicista. A necessidade de se introduzir a habilitação profissional aliada à redução de um ano de escolaridade provocaram a diminuição nas horas de ensino e mais tarde, de acordo com Leffa (1999), as línguas estrangeiras passaram a ser “dada por acréscimo” de acordo com as possibilidades de cada estabelecimento. Diante dessa medida, grande parte das escolas extinguiram as línguas estrangeiras no 1º grau; e, no segundo, ofereceram apenas um idioma, com uma carga horária irrisória. Em outras escolas, houve alunos de 1º e 2º graus que nunca tiveram contato com uma língua estrangeira.

---

<sup>23</sup> Lei n.º 5.692, de agosto de 1971.

## 2.5 O ENSINO DE LÍNGUAS NA NOVA REPÚBLICA OU UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO (1985 – 2016)

Após vinte e um anos de ditadura militar e sob um mar de instabilidade econômica, assume a Presidência do País José Sarney no lugar de Tancredo Neves que faleceu pouco antes de ser empossado no cargo. Sob o governo de Sarney é promulgada a Constituição de 1988 que institui o Estado Democrático de Direito e uma república presidencialista.

Nos primeiros anos de Nova República os governantes estiveram ocupados com a redemocratização e equilíbrio econômico do país. Após a adoção do Plano Real, no governo de Itamar Franco, iniciou-se o controle do maior problema econômico do Brasil, a inflação. Nesse contexto de estabilidade econômica e democrática, é sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases<sup>24</sup>.

No Paraná, ocorreu – resultante da redemocratização do país – um movimento, liderado por professores de línguas estrangeiras, de reinserção da pluralidade da oferta de línguas estrangeiras nas escolas públicas que culminou com a criação – através da Resolução n.º 3.546/86, de 15 de agosto de 1986 – dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), na rede pública de ensino de Paraná, valorizando o plurilinguismo e a diversidade étnica que marca a história paranaense<sup>25</sup>. A regulamentação da criação do CELEM – apesar de se restringir legalmente ao estado do Paraná – refletiu nas políticas públicas de amplitude nacional que discutiremos abaixo.

### 2.5.1 Lei n.º 9.394/96 e suas implicações para o ensino de línguas estrangeiras

Ao contrário da LDB de 1971, esta não faz modificações ou emendas às leis anteriores, mas sim derroga ambas. A estrutura do ensino é reorganizada – os cursos de 1º e 2º grau são substituídos pelo ensino fundamental e médio. A LDB conserva a autonomia dos estabelecimentos, porém afirma, em seu Art. 26 que

---

<sup>24</sup> Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

<sup>25</sup> Histórico do CELEM – disponível no site da Secretaria da Educação do Paraná, em: [www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=347](http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=347). Acesso em: 15 jan. 2018.

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, **a ser complementada**, em cada sistema de ensino o estabelecimento escolar, **por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade**, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, grifos nossos).<sup>26</sup>

O trecho grifado é aludido mais à frente, no §5º do Art. 26, onde se explicita a necessidade fundamental da oferta de ensino de línguas e se volta a oficializar sua obrigatoriedade depois de quase 30 anos à mercê do desejo ou não dos diretores das escolas de oferecem línguas estrangeiras aos seus alunos: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, **cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.**”<sup>27</sup> (BRASIL, op. cit., grifo nosso). A Lei dispõe também sobre a oferta de línguas no ensino médio: Art. 36, Inciso III “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, **escolhida pela comunidade escolar**, e uma segunda, em caráter optativo, **dentro das disponibilidades da instituição.**”<sup>28</sup> (BRASIL, op. cit., grifo nosso).

A opção por essa redação, apesar de ser positiva uma vez que resguarda a obrigatoriedade da oferta e do ensino de línguas estrangeiras, é problemática pois não delimita quais línguas serão oferecidas. A escolha feita pela comunidade escolar, por exemplo, poderia funcionar bem em uma escola cuja comunidade é influenciada por ou oriunda de uma colônia de imigrantes, entretanto, não são explicitadas quais as possibilidades das instituições. Nesse sentido, os grifos se tornam facilmente letra morta – a herança de ensino de línguas estrangeiras que as escolas secundárias trouxeram da Ditadura Militar foi o da oferta de inglês, ou seja, certamente está dentro das possibilidades das instituições oferecer aulas de inglês visto que há professores concursados para ministrarem essa disciplina – dificilmente estará ao alcance das possibilidades da instituição responder à escolha

---

<sup>26</sup> O Art. 26. Recebe nova redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013: Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do médio devem ter base nacional comum, a ser completada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

<sup>27</sup> A esse parágrafo foi dada nova redação pela Medida Provisória n.º 746, de 2016 e, posteriormente, sancionada pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Vide seção 2.6.

<sup>28</sup> A esse inciso foi dada nova redação pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Discutiremos essa redação na seção 2.6.

de uma comunidade escolar, por exemplo, que escolhesse o hindi como língua estrangeira. Apesar da oferta obrigatória instituída pela LDB, sabe-se que, salvo as comunidades escolares como a exemplificada anteriormente que possuem uma associação histórica com determinada língua estrangeira, até 2005<sup>29</sup> as escolas ofereciam a língua inglesa.

Do ponto de vista metodológico, a LDB de 96 extingue a ideia de um método único e certo diante da adoção de um ensino alicerçado no “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” em um grande quadro de flexibilidade curricular:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização sempre que o interesse do processo de ensino aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, Art. 23º).

Mesmo que a redação da LDB deixe a desejar em certos pontos, a nosso ver ela marca uma cisão importante sobre como se dava e como se queria que se desse o ensino, e particularmente para o que interessa a este trabalho, o ensino de línguas modernas. Cabe lembrar, que além de se tratar de um divisor de águas moderno, a LDB de 96 foi a primeira mudança no ensino instituída na República Nova e, feliz ou infelizmente, a legislação é modificável e até derogável – adiante discutiremos sobre as emendas que foram feitas na LDB de 1996.

Em 1997, já no ano seguinte à aprovação da nova LDB, o Ministério da Educação publicou uma coletânea de dez volumes recobrando as áreas abrangidas pelo ensino fundamental I – os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série<sup>30</sup>. Entre os elementos pré-textuais do documento de introdução, encontra-se a “carta ao professor”, assinada pelo então Ministro Paulo Renato Souza, onde evoca o objetivo basilar de “fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (BRASIL, 1997, p. 4). Os PCN,

---

<sup>29</sup> Promulgação, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, da Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005 que dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

<sup>30</sup> Com a reformulação do ensino fundamental em 9 anos (Lei n.º. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006), o ensino fundamental I passa a constituir-se de 5 anos de estudos e o fundamental II de 4 anos. Adota-se então a nomenclatura “ano” para designar sua sistematização. Os PCN de 1997 correspondem, portanto, aos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos da educação básica.

nesse momento, são publicados com a função de servirem de referenciais para a reelaboração curricular e para a formulação dos projetos educacionais. Essa publicação serviu de base para a elaboração e publicação do documento subsequente – denominado PCN terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental<sup>31</sup>.

### 2.5.2 Os PCN e a oferta de língua estrangeira no ensino fundamental e médio

A coleção de documentos publicados em 1998 segue o modelo dos PCN de 1997: é composta de uma introdução e de vários volumes que correspondem às disciplinas oferecidas no ensino fundamental II e têm por função apresentar as diretrizes para o ensino dessas. Interessa-nos apontar como o volume relativo às línguas estrangeiras modernas se articula com a LDB de 1996 que reinsere a oferta obrigatória dessa disciplina na educação básica.

Em complementação ao parágrafo quinto, do artigo 26, que delega a escolha da língua estrangeira à comunidade escolar, os PCN (1998) apontam os critérios a serem considerados para a inclusão de línguas estrangeiras no currículo – são eles os “fatores históricos”, os “fatores relativos às comunidades locais” e os “fatores relativos à tradição”. Segundo o documento, o primeiro critério está relacionado ao papel que a língua reflete na história da humanidade, fazendo de sua aprendizagem mais ou menos relevante - como parâmetro de referência para a maior relevância é adotado “o papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, gerando implicações para as trocas interacionais **nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho** etc.” (BRASIL, 1998, p. 23, grifo nosso). Apesar de a legislação não especificar qual língua estrangeira será adotada e de precisar que essa escolha cabe à comunidade escolar, na própria exposição dos “fatores históricos”, os PCN apresentam como modelo de relevância o inglês:

O caso típico apresentado é o papel representado pelo inglês, **em função do poder e da influência da economia norte-americana**. Essa influência cresceu ao longo deste século, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste final de século. (BRASIL, 1998, p. 23, grifo nosso).

---

<sup>31</sup> Atual ensino fundamental II – composto pelos 6º, 7º, 8º e 9º anos da educação básica.

Ao se observar este trecho de exemplificação e apresentação do papel do inglês como fator histórico, constata-se – comparando nossos grifos – um hiato entre as “implicações para as trocas internacionais” e o que a aprendizagem de inglês realmente implica: subordinação a maior potência econômica. Mais adiante, o documento aponta que se deve igualmente considerar o papel do espanhol “cuja importância cresce **em função do aumento das trocas econômicas** entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul” (BRASIL, 1998, p. 23, grifo nosso), e corrobora nossa observação anterior que aponta o privilégio da oferta de uma língua ou de outra considerando tão somente seu fator econômico para as relações interpessoais, ou seja, ignorando-se o impacto que os idiomas realmente exercem no exercício da cidadania em um mundo globalizado e multicultural.

Para o segundo critério – “fatores relativos às comunidades locais” – diz que se pode considerar a convivência com imigrantes e/ou indígenas no momento da escolha da língua estrangeira tendo em vista “as relações culturais, afetivas e de parentesco” (BRASIL, 1998, p. 23). Todavia não são citados exemplos de línguas estrangeiras que compartilham essa realidade de convivência com a língua portuguesa. Essa questão de coexistência entre língua portuguesa e língua(s) de imigrantes não é tampouco considerada no terceiro critério – “fatores relativos à tradição”. Nesse ponto, os PCN apresentam “o papel que **determinadas** línguas estrangeiras tradicionalmente desempenham nas relações culturais entre os países” (BRASIL, 1998, p. 23, grifo nosso) como elemento a ser considerado na escolha do idioma estrangeiro e cita como exemplo o francês, tendo em vista que “desempenhou e desempenha importante papel do ponto de vista das trocas culturais entre o Brasil e a França”. Ora, não exerceram e exercem igual importância nas trocas interculturais com seus respectivos países todos os idiomas dos imigrantes oriundos de diversas regiões do globo e especialmente o italiano e o alemão no Sul do país? Em se tratando do intercâmbio de culturas, saberes e tradições seria imprescindível legitimar a importância de todas as línguas que conviveram e convivem no território brasileiro.

É intrigante constatar que os três fatores a serem considerados são excludentes, isto é, ou a comunidade escolar escolhe uma língua hegemônica, inglês ou espanhol; ou opta por um idioma que faça parte da sua realidade

cotidiana, ou, em último caso, seleciona um “determinado” vernáculo estrangeiro que desempenhou papel importante nas relações internacionais do Brasil.

Ainda sobre a questão da escolha da língua estrangeira a ser oferecida, os PCN (1998, p. 39-40) dedicam uma seção específica para tratar o caso do inglês como língua estrangeira hegemônica e, apesar de apresentar o ponto de vista de estudiosos que apontam o ensino do inglês como uma ameaça às outras línguas tendo em vista que seu posicionamento “nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais coloca-o como a língua do poder econômico e dos interesses das classes”, reforça a importância da sua aprendizagem justificando que se deve evitar “teorias totalizantes de reprodução social e cultural” como “visões de uma sociedade consumista global veiculadas por uma língua hegemônica como o inglês”.

No ano 2000, seguindo o contínuo de publicações dos PCN, o Ministério da Educação volta a publicar um novo documento, desta vez destinado ao ensino médio e subdividido em áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A disciplina de língua estrangeira, naturalmente pertencente à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, recebeu particular atenção em relação à sua articulação dentro de uma área do conhecimento. Segundo os PCNEM, “as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e [...] propiciam sua integração em um mundo globalizado.” (BRASIL, 2000, p. 25) e arrogam por consequência

a sua função intrínseca que, durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens. Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida. (BRASIL, 2000, p. 26).

Essas observações sobre como se deve entender as línguas estrangeiras se dá em oposição à situação em que o ensino dessa disciplina se encontrava. Herdeira da tradição pedagógica da tradução/versão empregada para o estudo das

línguas clássicas até a metade do século XX, a aprendizagem de línguas modernas, leia-se inglês, se dava pelo “estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e [...] tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade.” (BRASIL, 2000, p. 26).

Em razão da formação de caráter prático a ser dispensada pelo ensino médio, os PCNEM apontam que certos pontos carecem de cabal atenção: de um lado a questão da prevalente exclusividade do inglês na oferta de idiomas nas décadas anteriores, e ao mesmo tempo a necessidade de não se permutar um monopólio linguístico por outro; e de outro, e mais importantemente, atender às necessidades contextuais do alunado, isto é, atentar-se para a realidade dos alunos de maneira a facilitar o acesso aos conhecimentos imediatamente necessários para o mercado de trabalho. A partir dessa constatação, é importante destacar que se privilegia a partir de então os fatores “relativos às comunidades locais” e “à tradição”, evocados pelos PCN 1998, em detrimento dos “históricos”.

Diante da possibilidade de oferta de uma segunda língua estrangeira<sup>32</sup> para o ensino médio, os PCNEM recomendam, ainda, a exitosa experiência dos Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras (CELEM) como política de oferta de línguas estrangeiras optativas atendendo, em contraturno, não apenas a demanda específica do contexto em que se encontram os alunos, mas também o oferecimento de outras línguas estrangeiras modernas, de modo que o estudo de idiomas não se restrinja à melhora da capacidade de acesso dos alunos à informação e ao mercado de trabalho, mas que colabore para seu efetivo desenvolvimento como cidadãos.

### 2.5.3 A Lei da oferta do espanhol e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*

Em 5 de agosto de 2005, o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, promulga a Lei n.º 11.161, composta de sete artigos, que dispõe sobre o ensino de língua espanhola. A aprovação desse dispositivo legal encerra –

---

<sup>32</sup> Art. 36, Inciso III, da LDB de 1996.

finalmente – um espaço temporal de vinte anos durante os quais não houve legislação específica regendo a oferta das línguas estrangeiras.

As particularidades desta Lei em relação às anteriores se verificam já em seu artigo primeiro: “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.” (BRASIL, 2005), isto é, além da oferta da língua estrangeira escolhida pela comunidade, de matrícula obrigatória, nos termos da LDB de 1996, esta Lei assegura a oferta obrigatória do espanhol, em caráter facultativo e complementar, no currículo do ensino médio – inclusão que podemos avaliar como consideravelmente tardia tendo em vista o contexto geopolítico do Brasil.

Os artigos segundo e terceiro, articulam-se no que se refere às recomendações dos PCNEM: o ensino do espanhol, facultativo, passa a ser obrigatoriamente oferecido no turno regular dos alunos, e a sugestão de adoção dos Centros de Estudos de Língua Estrangeira torna-se obrigação de todos os estados confederados:

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola. (BRASIL, 2005).

Em decorrência da promulgação da Lei da oferta do espanhol, o Ministério da Educação publica as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), subdivididas em três volumes como os PCNEM. No capítulo 3, do primeiro volume – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias – explicita-se os objetivos da publicação desse documento para a área de Línguas Estrangeiras:

Retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão freqüentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias [...] e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (BRASIL, 2006, p. 87).

Observa-se, na relação e organização dos objetivos do documento, a preocupação em se expandir a compreensão que se tinha, ou que se deveria ter, sobre o ensino de línguas estrangeiras. É reiterada a função da aprendizagem de idiomas no ensino médio, frisando a distinção de seus objetivos na educação básica (noção de cidadania) e nos institutos de idiomas (competência linguística).

Apesar da obrigatoriedade da oferta do espanhol, a escolha da língua estrangeira obrigatória continua a cargo da comunidade escolar e, por isso, as OCEM discorrem sobre como e porque ensinar línguas estrangeiras, apontando para as dificuldades relacionadas à globalização, assim como para a importância da manutenção de uma visão de inclusão indissociável de “uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística.” (BRASIL, 2006, p. 96).

## 2.6 O PÓS IMPEACHMENT OU A ROTA PARA A IDADE DAS TREVAS

No dia 12 de maio de 2016, o Senado brasileiro aprovou a abertura do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Dia 31 de agosto de 2016, após 180 dias de afastamento votaram a destituição definitiva da presidenta democraticamente reeleita com mais de 54 milhões de votos.

O circo começou em 2015, dia 02 de dezembro, quando Eduardo Cunha (ex-deputado federal preso por corrupção) autorizou o processo de impeachment na câmara. Desde então até a votação final do Senado em agosto de 2016, instaurou-se no país um clima de dualidade partidária e de instabilidade político-econômica. Após a condução de Michel Temer à presidência – ainda na tarde da votação que aprovou o impedimento – iniciou-se o “espetáculo” de reformas impostas através de Medidas Provisórias que foram rapidamente sendo votadas pelo Congresso e promulgadas sob forma de lei.

Interessa-nos destacar, particularmente, a sanção da Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, haja vista que esta altera a LDB de 1996 e revoga a Lei n.º 11.161/2005 que regulamentava a oferta obrigatória e a implementação do espanhol na escola básica brasileira. Na seção abaixo encontram-se os impactos para a proposta – voltada para a diversidade linguística – de ensino de línguas

estrangeiras que vinha sendo desenvolvida desde 2005 e as implicações para a educação básica pública enquanto principal veículo de formação de cidadãos.

### 2.6.1 Impactos da Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017

A redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013, ao artigo 26 da LDB de 96, prevê que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem – além de compartilhar uma base nacional comum – contar com uma parte diversificada que atenda às demandas “exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2013).

O parágrafo quinto, do artigo supramencionado, na redação original de 1996 versa que **“Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.”** (BRASIL, 1996, grifos nossos). Na subseção 2.5.1, quando discorremos sobre a promulgação da LDB de 96, já aludíamos à redação deste parágrafo e consideramos que ela é problemática. Nesse sentido, nos apoiamos na discussão de Day e Savedra (2015):

Dar a possibilidade de escolha de uma língua pela comunidade escolar (Lei de Diretrizes e Bases 9394/96) e limitar a apenas duas línguas (Inglês e Espanhol) o maior processo de entrada nas universidades (ENEM/SISU) é tão revelador da política linguística educativa nacional quanto a obrigatoriedade de oferta do espanhol (Lei 11.161/2005) em todo território nacional. Em outras palavras, aquilo que o Estado oferece com uma mão, ele retira com a outra, conformando uma política centralizadora que ignora os diferentes cenários sociais, culturais e linguísticos brasileiros. (DAY; SAVEDRA, 2015, p. 565).

A posição do Estado, expressa na promulgação da Lei, é evidentemente ambígua. Porém, a escolha da língua estrangeira a ser oferecida no ensino fundamental – mesmo que restringida por inúmeros fatores – ainda existia. Já o novo texto do Art. 26, §5º - alterado pela Lei n.º 13.415/2015 – não dá margem para escolha; modifica, inclusive, as partes comum e diversificada: “§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 2017a). A disciplina “língua estrangeira”, componente da parte diversificada e de

escolha livre pela comunidade em função de suas características passa a ser componente obrigatório, e a preocupação com a hegemonia da língua inglesa no currículo básico outrora evocada torna-se uma triste realidade. O inciso terceiro, do capítulo 36, que versava sobre a inclusão de uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, e de uma segunda, em caráter optativo, ambas escolhidas pela comunidade diante de suas característica e limitação da instituição é completamente modificado. Sobre a língua estrangeira no ensino médio, a Lei de 2017 inclui o §4º ao artigo 35-A:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e **poderão** ofertar outras línguas estrangeira, em caráter optativo, **preferencialmente** o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017a, grifos nossos).

Além de retirar da comunidade a possibilidade de escolher a língua estrangeira moderna que será estudada de maneira obrigatória no ensino médio, a oferta da segunda língua, de caráter optativo, deixa de ser obrigatória.

Pensando a trajetória da oferta de línguas estrangeiras no Brasil, consideramos acurada a afirmação de Leffa (1999) – quando fala do ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional: “é relativamente fácil mostrar o caminho percorrido, já que se olha para o conhecido, é mais difícil descrever o presente, e extremamente mais complexo tentar prever o futuro”. Celani (1997, p.147), também pensando a situação do ensino de línguas no país, pondera que “Para se contemplar o futuro torna-se imperativo olhar para o passado, e isso só é possível a partir do presente”. Logo, estabelecendo um paralelo entre o ensino de línguas – traduzido pela variedade de línguas (clássicas e modernas) e pela carga horária dedicada a seu estudo – nos períodos imperial e de primeiras repúblicas, o momento atual é o pior já vivenciado pelas línguas estrangeiras. Seria ingenuidade acreditar que a completa supressão das línguas clássicas e a redução da variedade das línguas oferecidas se deram devido a diminuição da carga horária que lhes era destinada em detrimento das demais disciplinas que foram incluídas no currículo para acompanhar a modernização do país e a globalização. A política linguística educacional sustentada pelas alterações na LDB de 96 e pela derrogação da lei da oferta do espanhol sinaliza um caminho em direção à obliteração total da

diversidade linguística, histórica, étnica e cultural; ela sustenta um ideário que se mantém desde a introdução das línguas estrangeiras no sistema de ensino brasileiro: elas, as línguas estrangeiras,

nunca tiveram como objetivo primeiro uma função prática, com foco no uso, em funções sociais legítimas, mas fundamentalmente o de seguir parâmetros educativos formulados para outras realidades, visando atender necessidades específicas de um público muito restrito, servindo muito mais de elemento de distinção social do que de habilidade linguageira. (DAY; SAVEDRA, 2015, p. 563).

Está claro que “o estado estabelece o papel da língua estrangeira em resposta ao cenário político e econômico. Ensinam-se línguas quando convém ensinar e com fins bastante definidos” (DAY; SAVEDRA, op. cit.). Isso se elucida, no caso das políticas linguísticas educacionais vigentes, pela aprovação repentina da Base Nacional Comum Curricular que abordamos na subseção seguinte.

#### 2.6.1.2 A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular “é um documento oficial normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”<sup>33</sup>. A BNCC é uma demanda prevista pela LDB de 96 e deve nortear os currículos e propostas pedagógicas em todo o país. Tendo em vista a amplitude e a importância desse documento, parece-nos imprescindível que sua elaboração seja amplamente discutida e debatida por especialistas da educação e pela comunidade envolvida na educação básica. Apesar dessa demanda remontar a 1996, o Ministério da Educação recorreu a publicação de documentos não normativos. Foi durante o governo da ex-presidenta Dilma Rousseff que se intensificaram e aprofundaram encontros e debates para discutir a elaboração da Base Nacional Comum que orientaria a organizaria – em consequência da sua estruturação – a Política Nacional de Formação de Professores, a Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, a Política Nacional de Infraestrutura Escolar e a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2016a, p. 26).

---

<sup>33</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 abr. 2018

Decorrente de um processo amplo de debates e negociações, em abril de 2016, o Ministério da Educação<sup>34</sup> publicou a segunda versão da proposta preliminar de Base Nacional Comum Curricular. A proposta de organização curricular vinculada por esse documento – como é de se esperar de uma política pública séria, dialogada e comprometida com o bem-estar dos cidadãos – acena para a manutenção de um currículo voltado tanto para a formação elementar dos educandos face ao mercado de trabalho quanto para a formação humana.

O componente curricular “língua estrangeira moderna” aparece, no documento, em dois momentos da educação básica: nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Segundo o documento

Na perspectiva de educação linguística, de letramentos e de interculturalidade, adotada pelo componente curricular Língua Estrangeira Moderna, torna-se importante, nessa etapa [anos finais do ensino fundamental] que os/as estudantes tenham **oportunidades para aprofundar o conhecimento sobre si e sobre o outro**, conhecer outros modos de ver e analisar o mundo em que vivem e compreender as relações que estabelecem e podem estabelecer com outras perspectivas sobre o que já conhecem. (...) [esse componente curricular] propicia aos/às estudantes a **aprendizagem de valores, atitudes e conhecimentos que possam contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da cidadania, valorizando a diversidade de suas próprias culturas e das de outros grupos sociais, ampliando o olhar em uma formação para a cidadania compromissada com uma visão plural de mundo**. (BRASIL, 2016a, p. 368, grifos nossos).

Esse trecho ilustra o comprometimento da proposta com o ideal de pluralidade e de formação humana para além da educação para o trabalho. Para a etapa do ensino médio, o documento versa que nesse momento

amplia-se a vivência com a(s) língua(s) em estudo nas práticas sociais e **aprofunda-se a reflexão sobre as relações entre língua, cultura, política e sociedade**. A reflexão mais voltada para si e sua relação com o outro, no Ensino Fundamental, dá lugar ao coletivo e à reflexão conjunta sobre possibilidades de participação e de interferência no mundo em que vive. **Busca-se fortalecer a compreensão sobre os impactos das decisões e ações humanas, o protagonismo para fins sociais e os modos de construir a autonomia intelectual, política e profissional**. (BRASIL, 2016a, p. 514, grifos nossos).

O documento enfatiza o objetivo fundamental do estudo das línguas estrangeiras nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Não é

---

<sup>34</sup> Sob responsabilidade do Ministro Aloísio Mercadante, governo Dilma Rousseff.

imposta ou sugerida a adoção de nenhuma língua estrangeira em particular. São citadas as respectivas normas apresentadas pela LDB de 96 e pela Lei n.º 11.161/2005, isto é, estipula a oferta obrigatória de uma língua estrangeira, em caráter obrigatório e uma segunda língua, em caráter optativo, do 6º do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio; e, especificamente para o ensino médio, a oferta obrigatória, de matrícula facultativa, da língua espanhola, ficando a escolha das línguas não obrigatórias sob responsabilidade da comunidade escolar.

Essa proposta parece responder precisamente à demanda, à realidade educacional brasileira e à legislação. Porém, com a deposição do governo da presidenta Dilma Rousseff e com a promulgação da Lei n.º 13.415/2017, todo o trabalho que vinha sendo desenvolvido nessa direção, bem como as políticas públicas de promoção da diversidade cultural e linguística foram interrompidas ou vetadas ou revogadas.

A Lei n.º 13.415/2017 revogou completamente a Lei n.º 11.161/2005, isto é, a oferta obrigatória do espanhol deixa de existir; modificou a LDB 96 no que concernia às línguas estrangeiras no ensino fundamental – tornou-se oferta obrigatória e de matrícula compulsória para os estudantes a disciplina “língua inglesa”.

O novo Ministério da Educação<sup>35</sup> publica a versão definitiva – completamente reformulada – da Base Nacional Comum Curricular<sup>36</sup>. Nessa versão do documento, tendo em vista as alterações aportadas pela Lei n.º 13.415/2017, discorre não mais sobre o componente curricular “língua estrangeira moderna”, mas sim “língua inglesa”. Segundo o documento

**Aprender a língua inglesa propicia a criação de 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. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e **para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade** (BRASIL, 2017b, p. 239, grifo nosso).

---

<sup>35</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 abr. 2018.

<sup>36</sup> Sob responsabilidade do Ministro Mendonça Filho, governo Michel Temer.

Que mundo plural é esse onde todos falam inglês? Parece-nos paradoxal restringir a aprendizagem a apenas uma língua estrangeira e acreditar que essa medida ampliará as possibilidades de interação e mobilidade. A proposta imposta pela versão oficializada da BNCC representa um enorme regresso em relação aos estudos multiculturais e às propostas de inserção de pluralidade linguística e cultural. A imposição hegemônica do inglês em detrimento de outras línguas estrangeiras ignora as características histórico-culturais e geográficas do Brasil. Trata-se de um movimento em via contrária ao acesso ao conhecimento e “Conhecer também é uma forma de libertar-se e, nesse sentido, dar a conhecer outras línguas pode representar soltar amarras, o que não convêm ao projeto político nacional brasileiro” (DAY; SAVEDRA, 2015, p. 563).

Considerado esse histórico da trajetória da oferta de línguas estrangeiras no Brasil e a situação atual frente a derrogação e publicação de atos normativos e documentos oficiais de referência para o ensino de línguas, apresentamos a seguir a IC, desde a primeira aparição do termo até projetos de inserção curricular realizados na Europa e no Brasil, afim de validá-la como ferramenta de valorização do plurilinguismo, como saída para visível precariedade na qual se encontra a oferta de línguas estrangeiras na educação básica brasileira.

### 3 INTERCOMPREENSÃO

Apesar da ancestralidade da intercompreensão como prática – assunto discutido a seguir – o termo, que encerra em si várias acepções, é de origem recente. Jamet e Spiță (2010) compilaram um conjunto de definições dadas por especialistas da área a fim de esclarecer, em meio a pluralidade da qual surge a intercompreensão, núcleos comuns que poderiam apontar para concepções semânticas similares.

Planet Tost (2005) apontou a diversidade de termos utilizados para definir ora uma prática, ora uma metodologia, ora uma abordagem, e a carência de uma definição mais clara e condizente com a realidade da IC:

Nei primi testi sull'argomento, il termine d'*intercomprensione* non appariva, si designava la nozione con tutta una serie d'espressioni, come "comprensione multilingue", "comprensione reciproca" o "mutua comprensione"... L'équipe d'EuroCom ha preferito piuttosto l'espressione "euro-comprensione", che senz'altro è una trovata, ma che si può tuttavia considerare poco adatta, perché il concetto oltrepassa largamente il quadro dell'Europa, anche se le lingue e le famiglie di lingue di cui si tratta sono d'origine europea. A volte, si è anche utilizzato il termine "intercomunicazione" e, recentemente, l'espressione "comprensione incrociata" (Degache, 2004). Ma non appena si passa all'inglese, il vocabolo usato è sempre "intercomprensione" ed è quella che sembra ormai adottato. (PLANET TOST, 2005, p.16 apud JAMET; SPIȚĂ, 2010, p. 10).<sup>37</sup>

A compilação e discussão trazidas por Jamet e Spiță (op. cit.) são essenciais para a compreensão da intercompreensão de forma ampla. Especialmente em relação ao termo "euro-comprensione" haja vista que a IC ultrapassa não apenas o limite geográfico europeu, mas também o quadro das famílias linguísticas europeias. Estudos recentes, como o de Felix (2016), têm discutido a IC também na esfera de línguas indígenas sul-americanas.

---

<sup>37</sup> "Nos primeiros testes sobre o tópico, o termo *intercompreensão* não aparecia, designava-se essa noção com uma série de expressões como "compreensão multilíngue", "compreensão reciproca" ou "compreensão mútua"... A equipe de EuroCom preferiu a expressão "euro-compreensão", um achado que pode ser considerado pouco adaptado, pois o conceito ultrapassa largamente o quadro europeu, mesmo se as línguas e as famílias de línguas das quais se trata sejam de origem europeia. Às vezes, se utilizou o termo "intercomunicação" e, recentemente, a expressão "compreensão cruzada" (Degache, 2004). Mas assim que se passa para o inglês, o vocábulo utilizado é sempre "intercompreensão" e é aquele que parece doravante adotado."

O resultado da enquete guiada por Jamet e Spiță (op. cit.) aponta para três grandes eixos que agrupam – levando em conta a diversidade de concepções – as definições para o termo: (a) IC como atributo da pessoa; (b) IC como evento; (c) IC como didática e política linguística.

### 3.1 IC COMO ATRIBUTO DA PESSOA

Este eixo remonta à ancestralidade da prática intercompreensiva. A Europa do período medieval era constituída de diferentes povos/culturas cada qual munidos de suas respectivas línguas. Apesar da origem comum – o proto-indo-europeu – as línguas europeias foram se derivando individualmente, passando por diversos processos evolutivos até obterem as formas que conhecemos hoje e que agrupamos em famílias linguísticas – línguas românicas, germânicas, eslavas etc – para evocar a origem comum dos idiomas compreendidos nesses conjuntos – o latim vulgar e o germânico comum, respectivamente, para as línguas românicas e germânicas (BIZZOCCHI, 2003).

Os conjuntos de línguas de origem comum, ou famílias linguísticas, constituíram historicamente diversos *continuum* linguísticos, isto é, nos espaços geográficos outrora ocupados por um ou outro idioma ancestral, as línguas sofreram maior ou menor contato entre si e, nesse percurso, ocorreram trocas linguístico-culturais mais ou menos significativas entre os povos. A hipótese que defendemos é a sustentada por Ronjat (1913 citada por JANIN, 2016) quando evoca – ao tratar das variantes do occitano – que

Les différences de phonétique, de morphologie, de syntaxe et de vocabulaire ne sont pas telles qu'une personne possédant à fond un de nos dialectes ne puisse converser dans ce dialecte avec une autre personne parlant un autre dialecte qu'elle possède pratiquement à fond (...) On a le sentiment très net d'une langue commune, prononcée un peu différemment ; le contexte fait saisir les sons, les formes, les tournures et les vocables qui embarrasseraient s'ils étaient isolés ; tout au plus a-t-on quelquefois à répéter ou à expliquer un mot, ou à changer la tournure d'une phrase pour être mieux compris (RONJAT, 1913 apud JANIN, 2016, p. 2-3).<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> “As diferenças fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais não são tão significativas a ponto de impedir que uma pessoa que conheça a fundo um dos nossos dialetos converse nesse dialeto com uma outra que fale em outro dialeto que esta conheça a fundo (...) Tem-se o sentimento muito claro de uma língua comum, pronunciada de maneira um pouco diferente; o contexto permite compreender os sons, as formas, as entonações e os vocábulos que dificultariam

Ronjat aponta um fenômeno, uma prática, natural entre os falantes de variedades de occitano, mas que se reproduzia também, diante da emergência comunicacional, entre os falantes na Idade Média, quando fronteiras político-territoriais e linguísticas não eram bem definidas.

Apesar desta prática ter um cunho natural e instintivo, ela foi se perdendo progressivamente na escala massiva devido a desaparecimento progressiva do *continuum*

[As] variáveis que rompem o *continuum* (...) estariam relacionadas com aspectos tais como o isolamento de determinadas comunidades, os movimentos migratórios, o estabelecimento de fronteiras políticas ou a constituição de áreas de influência de uma língua escrita, impondo de forma mais ou menos efetiva modelos linguísticos para os falantes de um determinado território. (LAGARES, 2011, p. 125)

Todavia a IC é tão natural que – apesar das imposições territoriais políticas, a criação dos Estados-nação e a imposição de uma língua sobre as demais – em certa medida resiste e permanece em contextos plurilíngues e monolíngues. Jamet e Spiță (2010) indicam que basta olharmos para a história da atividade languageira humana para percebermos a IC como prática ancestral e atividade natural, como atributo da pessoa:

en tant qu'aptitude personnelle, l'IC s'est manifesté depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours et cela de manière naturelle, à l'intérieur de sociétés plurilingues de l'Inde, de la Scandinavie, des Balkans, des Etats-Unis, etc., qui exigeaient que des échanges langagiers se fassent entre des locuteurs non savants des langues différentes, mais aussi à l'intérieur de sociétés monolingues, entre les locuteurs de variétés et de variantes de la même langue (JAMET; SPIȚĂ, 2010, p. 13)<sup>39</sup>

As considerações apontam para tal como somos dotados de linguagem somos dotados da capacidade de intercompreender. Para além das reflexões teóricas, pode-se facilmente testar essa hipótese no cotidiano nas relações

---

a compreensão se aparecessem isolados; no máximo, precisa-se, às vezes, repetir ou explicar uma palavra, ou mudar a entonação de uma frase para ser melhor compreendido.”

<sup>39</sup> “enquanto aptidão pessoal, a IC se manifesta desde os tempos mais antigos até a atualidade, de maneira natural, no interior de sociedades plurilíngues da Índia, da Escandinávia, dos Balcãs, dos Estados Unidos, etc., que exigiam que intercâmbios linguísticos se fizessem entre locutores que não dominavam diferentes línguas, mas também no interior de sociedades monolíngues, entre os locutores de variedades e de variantes da mesma língua.”

interpessoais onde se negociam constantemente sentidos, seja em língua materna – quando nos deparamos com um interlocutor de idade diferente ou pertencente a um grupo social diverso, com seus recursos linguísticos próprios – seja em duas (ou mais) línguas, onde os códigos serão necessariamente diferentes. À IC tal como apresentamos aqui, foi definida por Filomena Capucho (2004, p. 86 *apud* CAPUCHO, 2008, p. 240) como “la capacité à co-construire du sens, dans le contexte de la rencontre entre des langues différentes, et d’en faire usage pragmatique dans une situation communicative concrète”.<sup>40</sup> Capucho (2008, p. 240) explica os desdobramentos dessa definição :

- la capacité à co-construire du sens – car le sens est le produit d’une action entre les locuteurs. Nous nous plaçons donc explicitement dans le cadre de l’interaction ;
- la rencontre entre des langues différentes, indépendamment de leur degré de proximité ;
- d’en faire un usage pragmatique – ce qui nous place dans le terrain de l’action et nous éloigne de celui de l’apprentissage traditionnel des langues. Il s’agit donc d’un agir langagier (puisque l’action est basée sur le discours), mais aussi d’un agir social et d’un agir finalisé (car on part du discours pour en faire quelque chose : agir sur autrui, monter une machine ou un meuble, utiliser une page web pour réserver un service, acheter un produit ou trouver l’information nécessaire à réaliser une tâche)<sup>41</sup> (CAPUCHO, op. cit.).

Ou seja, a definição de Capucho (op. cit.) corrobora a discussão que vínhamos tecendo sobre a natureza dialógica da intercompreensão, seu aspecto natural, sua independência em relação às línguas ou aos interlocutores envolvidos na situação comunicativa, e seu ancoramento na ação.

---

<sup>40</sup> “a capacidade de co-construir sentidos, no contexto de encontro entre línguas diferentes, e de fazer uso pragmático dessa co-construção em uma situação comunicativa concreta.”

<sup>41</sup> “– a capacidade de co-construir sentidos – pois o sentido é o produto de uma ação entre os locutores. Nós nos colocamos, então, explicitamente no quadro da interação;  
– o encontro entre línguas diferentes, independentemente de seu grau de proximidade;  
– fazer uso pragmático disso – o que nos coloca no domínio da ação e nos distancia daquele da aprendizagem tradicional das línguas. Trata-se, portanto, de um agir linguageiro (pois a ação é baseada no discurso), mas também de um agir social e de um agir concluído (pois parte-se do discurso para se fazer algo: agir em relação ao outro, montar uma máquina ou um móvel, utilizar uma página web para reservar um serviço, comprar um produto ou encontrar a informação necessária para realizar uma tarefa.”

### 3.2 IC COMO EVENTO

O segundo eixo, IC como evento, está diretamente associado ao primeiro. Porém aqui, a IC é entendida como o fenômeno, o processo de interação. Isto é, somos dotados de linguagem e, em face a elementos externos associados à nossa realidade social ou física, utilizamos esse recurso para nos comunicarmos. A intercompreensão se manifesta, nesse sentido, como a ocorrência da resposta a essa necessidade comunicativa. Em outras palavras, a IC contém em si um princípio de atividade interativa dado que ela só existe em situação dialógica. Santos (2007) apud Jamet e Spiță (2010) considera, tendo isso em vista, a IC como

o processo de interação (em presença ou à distância, síncrona ou em diferido) entre sujeitos, ou entre um sujeito e um dado verbal concreto, na qual os participantes, conscientes (e confiantes) das suas capacidades para lidar com dados verbais desconhecidos, co-constroem sentidos, chegam a um entendimento (SANTOS, 2007 *apud* JAMET; SPIȚĂ, 2010, p. 14).

Santos (op. cit) aponta que o evento, ou o processo, é necessariamente dialógico, todavia pode apresentar prismas diferentes. A IC não se resume à interatividade entre dois ou mais sujeitos que se comunicam – verbalmente em turnos de fala, face à face – é um processo que pode ser atemporal, anacrônico, e mediado por discursos orais e/ou escritos.

Em se tratando de um evento cujos interlocutores se encontram diretamente ativos e participativos – seja frente a frente ou à distância – Jamet e Spiță (2010) apontam que o agir dos interlocutores será ancorado em um acordo de troca e cooperação, fazendo da IC um “ato dialógico consentido”. Para corroborar essa leitura de IC como atividade interativa consentida e negociada, Jamet e Spiță (op. cit.) citam Martins (2008) que afirma que a IC é um “caminho que vai do eu aos outros e deste ao eu”; e também Melo Pfeifer (2007) que aponta a configuração da IC – face as negociação, modificação e compartilhamento de recursos linguísticos – como “um processo e um produto solidário”, e Bonvino (2009) quando este ressalta que por intercompreensão se entende principalmente

“il fenomeno che ha luogo quando due persone comunicano tra loro con successo parlando ciascuno la propria lingua”<sup>42</sup>.

A IC entendida como evento não se resume, todavia, a essa noção nuclear de interação entre sujeitos, mas diz respeito, também, a um processo mais amplo que se refere, de acordo com Jamet e Spiță (op. cit), à evolução da pessoa que a pratica, a uma “voie de développement de la compétence plurilingue, tout en s’appuyant sur les attitudes, compétences et savoirs préalables des sujets et visant leur exploitation et mobilisation dans de nouvelles situations de contact linguistique”<sup>43</sup> (ARAÚJO e SÁ; MELO-PFEIFER, 2009, apud JAMET; SPIȚĂ, op. cit, p. 15). Em outras palavras, a IC representa, simultaneamente, uma maneira de se expressar e um meio de desenvolvimento de competências plurilíngues.

### 3.3 IC COMO DIDÁTICA E POLÍTICA LINGUÍSTICA

O terceiro eixo, no qual se agrupam as definições do termo IC, transita entre didática e política linguística. Jamet e Spiță (2010) assim o determinaram levando em conta as características do contexto europeu emergente de um processo de globalização e o avanço tecnológico que exige uma flexibilização da organização social e por consequência dos movimentos teóricos que englobam a própria ordem da sociedade. A emergência desse contexto demanda cada vez mais dos indivíduos o trânsito entre línguas e culturas, em seus mais diversos meios de manifestação, é nesse sentido que

L’adaptation de l’individu aux exigences environnementales est devenue une question politique, apprendre à jouer sur la diversité une priorité. C’est pourquoi, la plupart des définitions, même lorsque le terme cible n’appartient pas directement au domaine de la didactique, posent l’IC dans le contexte de l’enseignement des langues (JAMET; SPIȚĂ, 2010, p. 15).<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> “o fenômeno que acontece quando duas pessoas se comunicam com êxito falando cada um a sua própria língua.”

<sup>43</sup> “via de desenvolvimento da competência plurilíngue, apoiando-se nas atitudes, competências e saberes prévios dos sujeitos e visando a sua exploração e mobilização em novas situações de contato linguístico.”

<sup>44</sup> “A adaptação do indivíduo às exigências ambientais tornou-se uma questão política, aprender a negociar a diversidade uma prioridade. É por isso que a maior parte das definições, mesmo quando o termo alvo não pertence diretamente à área da didática, coloca-se a IC no contexto de ensino de línguas.”

Em outras palavras, as autoras apontam para uma relação conceitual integrativa, isto é, a IC é entendida como uma didática linguística que valoriza a diversidade e, ao mesmo tempo, pode ser entendida como uma ferramenta de política linguística em direção ao social. Para Pinho e Andrade (2008), considerando a realidade linguística e o contexto social das relações comunicativas oriundas do processos de globalização e avanço tecnológica acima evocados, o conceito de intercompreensão torna-se um conceito político e social (PINHO; ANDRADE, 2008, apud JAMET; SPIȚĂ, op. cit).

Os três eixos que encerram as definições do termo IC se complementam. Para a nossa reflexão, interessa particularmente o terceiro eixo e, à vista da extensão e complexidade da própria definição desse eixo, acreditamos que convém tratar, para fim de esclarecimento, didática e política linguística separadamente.

### 3.3.1 IC como didática

Pierre Escudé (2010) e Pierre Janin (2016) situam a aparição do termo intercompreensão (*intercompréhension*) nos trabalhos do linguista Jules Ronjat (1913), mencionado anteriormente. Escudé (op. cit., p. 106) aponta que a atestação da aparição do termo é tardia e que este sofreu tensões epistemológicas durante sua dicionarização, ora na entrada “linguística” ora na entrada “didática”. Para além dessa constatação, nos interessa o aparecimento dos primeiros estudos associados a esse conceito que se dão a partir dos anos 80. Janin (op. cit., p. 5) cita três experiências universitárias de importância que marcam, entre os anos 90-2000, o surgimento concreto de práticas envolvendo a intercompreensão em contexto linguístico-didático: (1) os trabalhos de Louise Dabène e posteriormente de Christian Degache, em Grenoble – que partiram da observação de semelhanças estruturais e lexicais entre pares de línguas para uma percepção mais apurada em comparações entre várias línguas de uma mesma família, nesse caso das línguas românicas – dos quais resultaram dois programas pioneiros da didática da IC: GALATEA e GALANET<sup>45</sup>; (2) as experiências de Claire Blanche Benveniste, em Marseille – que provinham dos objetivos de analisar os mecanismos cognitivos e

---

<sup>45</sup> Ver DABÈNE (2003).

as estratégias de compreensão envolvidos na IC, e de, ao mesmo tempo, permitir aos sujeitos participantes do experimento acessar conhecimentos em línguas diversas – que deram origem ao programa e posteriormente ao manual EuRom4<sup>46</sup>; e (3) os trabalhos de Hort Kleim, Tilbert Stegmann e Franz-Joseph Meissner, na Alemanha – apoiados nos tradicionais estudos de filologia românica que partiam, como nas experiências de Benveniste, do intento de averiguar os aportes que essa didática poderiam trazer para o ensino de línguas – dos quais decorreram os programas EUROCOMROM<sup>47</sup>, EUROCOMGERM e EUROCOMSLAV.<sup>48</sup>

Nos anos seguintes a esses trabalhos pioneiros, inúmeros estudos e experiências têm promovido a popularização do conceito de IC e dos programas exitosos já realizados. A exemplo disso, temos a criação de cursos de IC, disciplinas de IC em níveis de graduação e pós-graduação sendo ofertadas em universidades sul-americanas, pesquisas de mestrado e doutorado tratando de IC, como é o caso da UFPR.

### 3.3.2 Princípios da didática da IC

Nas diversas áreas do conhecimento e na própria natureza são inúmeras as mudanças que se manifestam progressivamente e, apesar de às vezes nem todas serem descritas e explicadas pelo método científico, não são por acaso. Na didática das línguas essa constatação não é diferente. A IC, enquanto ferramenta didática, aparece como resposta a uma realidade emergente característica do território onde se originou: a Europa. Desde a criação da União Europeia e seguida das sucessivas ampliações de Estados membro, uma questão fundamental de sua organização, foi a valorização, respeito e manutenção da diversidade cultural e linguística que a compõe, que se traduz no seu lema: Unida na diversidade.

Na década de 90, quando surgiam as primeiras reflexões relacionadas à IC tal como a conhecemos hoje, aconteciam também discussões sobre a criação de

---

<sup>46</sup> Ver BLANCHE-BENVENISTE (1991; 1995) e BLANCHE-BENVENISTE e VALLI (1997).

<sup>47</sup> Ver KLEIN e STEGMANN (2000) e MEISSNER et al (2004).

<sup>48</sup> Os programas, estudos e experiências ligadas ao surgimento e desenvolvimento da didática da IC (em línguas românicas, germânicas e eslavas) são abundantes. Para saber mais, ver ESCUDÉ; JANIN (2010, pp. 98-108).

um referencial a nível da União Europeia, elaborado pelo Conselho da Europa<sup>49</sup>, para o ensino, aprendizagem e avaliação de línguas estrangeiras. Esse, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, publicado em 2001, acena em direção a uma concepção de ensino-aprendizagem que visa a promoção do plurilinguismo e distingue-o da noção de multilinguismo:

distingue-se 'plurilinguismo' de 'multilinguismo' que é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. (...) A abordagem purilinguística [plurilíngue] ultrapassa esta perspectiva e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 23).

Essa concepção de plurilinguismo defende a diversidade linguístico-cultural e o papel que as mais diversas experiências linguísticas desempenham na atividade comunicativa e nas relações entre línguas.

Assim como as mudanças são naturais (físicas, metodológicas, políticas etc) em função dos contextos, são igualmente naturais suas limitações. Apesar do avanço que o CEFR representa para o ensino-aprendizagem de línguas, ele foi concebido para “uniformizar” essa área, levando em consideração apenas a língua (sempre uma língua) alvo, e se organiza em relação a competências pré-definidas. Ignora-se nesse processo, por exemplo, a diferença existente na aprendizagem de espanhol por um aprendiz brasileiro e um russo. Nos descritores do CEFR, visam-se as quatro habilidades linguísticas (compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita) que se trabalham concomitantemente.

A didática da intercompreensão valoriza o aprendiz e seus saberes na medida em que são levadas em consideração sua(s) a(s) língua(s), a(s) língua(s) visada(s) e as relações que existem, em diferentes graus, entre elas. Escudé e Janin (2010) apontam a eficiência da aprendizagem pela didática da IC em vista de

---

<sup>49</sup> Órgão consultivo da União Europeia. Disponível em: <https://www.coe.int/web/portal/home>. Acesso em: 05 mar. 2018.

suas modalidades didáticas: transferência, aproximação e competência receptiva escrita (ESCODÉ; JANIN, 2010, p. 52).

A transferência faz referência a capacidade de transpor os conhecimentos (linguísticos e culturais) de uma língua para outra, seja da língua materna para a segunda, terceira ou quarta língua e dessas línguas entre si, isto é, a aprendizagem de outras línguas não está sujeita aos mesmos processos de sistematização da aprendizagem da língua materna, são aproveitadas as competências já existentes (MEISSNER, 2008, p. 245-246).

A aproximação toca a funcionalidade das estratégias de organização mental que relativizam as funções lexicais nos eixos sintagmáticos e paradigmáticos para a negociação de sentidos. Trata-se de se permitir “ignorar” um elemento ou outro que poderia dificultar ou interromper o fluxo de compreensão aproximando o sentido pelo valor global do texto. Escudé e Janin (2010, p. 47) destacam que tradicionalmente se considera a aproximação uma estratégia ilícita devido a uma busca pela exatidão – em ambientes escolares e universitários – apesar de sua funcionalidade.

A terceira modalidade didática da IC apontada por Escudé e Janin (op. cit) diz respeito ao trabalho intencionado com apenas uma das competências evocadas pelo CECR – a compreensão escrita – considerando a realidade do ensino-aprendizagem de línguas:

les langues 2, 3, 4, 5, découvertes simultanément dans le processus d'intercompréhension, ne peuvent pas être réalisées dans une situation sociale authentique (de conversation, par exemple), la présence écrite constitue la seule façon acceptable de les convoquer scolairement et intellectuellement (ESCODÉ, JANIN, op. cit., p. 47).<sup>50</sup>

Essa opção deliberada pelo trabalho com uma competência “parcial” se sustenta pela importância do escrito como referencial para o oral; pela natureza de câmbio de competências da IC – faz-se necessário o conhecimento da língua materna para então partir para um sistema complexo de comparações; e pela força de fossilização exercida pela escrita em relação ao oral.

---

<sup>50</sup> “as línguas 2, 3, 4, 5, descobertas simultaneamente no processo de intercompreensão, não podem ser realizadas em uma situação social autêntica (de conversação, por exemplo), a presença escrita constitui a única maneira aceitável de as convocar escolarmente e intelectualmente.”

A atividade organizada em torno da recepção escrita não impede a extensão da IC para as outras habilidades linguísticas, todavia a IC exerce um diferencial importante no desenvolvimento dessas outras habilidades. A progressão tradicional, como evocamos acima, prevê o desenvolvimento homólogo das competências linguísticas, exemplificado na Figura 1, a seguir.

FIGURA 1 – PROGRESSÃO TRADICIONAL

Habilité	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lire		→				
Écouter		→				
Parler		→				
Écrire		→				

FONTE: ESCUDÉ, JANIN (2010, p. 51)

Essa progressão está relacionada às concepções e ideologias sobre o que é falar, ensinar e aprender línguas estrangeiras. A aprendizagem ancorada na IC – Figura 2 – por outro lado, aponta a entrada para o desenvolvimento das demais competências a partir do controle da recepção escrita, isto é, naturalizando progressivamente as outras habilidades em decorrência da recepção escrita.

FIGURA 2 – PROGRESSÃO APOIADA NA INTERCOMPREENSÃO

Habilité	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lire		→				
Écouter				↙		
Parler				↙		
Écrire				↙		

FONTE: ESCUDÉ, JANIN (2010, p. 51)

Devido à genealogia comum partilhada pelas famílias linguísticas, – a das línguas românicas, por exemplo – o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita se dá mais rapidamente através de comparações lexicais e estruturais (nível morfológico). A aprendizagem de línguas pela intercompreensão

permite potencializar essa habilidade que, por sua vez, permitirá explorar outras semelhanças e diferenças entre as línguas em outros níveis (fonético-fonológico, semântico, pragmático) que ensinará, em seguida, o trabalho com as outras habilidades linguísticas.

### 3.3.3 IC como política linguística

A política linguística, como vimos em Day e Savedra (2015), perpassa discursos políticos e acadêmicos, as legislações sobre ensino e sobre oferta de línguas estrangeiras, as escolhas individuais e coletivas de professores e instituições de ensino de línguas. É nessa perspectiva que a IC se enquadra facilmente como uma política linguística de promoção e defesa do plurilinguismo. Seja num plano de oferta ou manutenção de oferta de variedade de línguas estrangeiras na educação básica, seja na atenuação da imposição hegemônica do inglês em detrimento das outras línguas/culturas.

No plano das políticas linguísticas, Dabène (2002, 14) afirma que a IC “semble de nature à sauvegarder la diversité linguistique du continent européen qui, comme on le sait, se trouve actuellement fortement menacée”.<sup>51</sup> A viabilização de um trabalho linguístico envolvendo várias línguas, em diferentes níveis de conhecimento e proficiência é um elemento fundador do plurilinguismo como política linguística educativa e a IC, neste viés, se apresenta, como evocaram Escudé e Janin (2010), como a chave que abre as portas de acesso ao plurilinguismo.

Alarcão *et al* (2009), apontam uma série de estudos desenvolvidos em Portugal – consequência dos vários projetos desenvolvidos em âmbito não só europeu, mas mundial – e classificam-na como resultante de um desdobramento das políticas linguísticas, isto é, “le plurilinguisme est une compétence linguistique et communicative qui soutient l’une des valeurs de l’interaction humaine : l’intercompréhension”<sup>52</sup> (ALARCÃO ET AL, op. cit., p. 22).

---

<sup>51</sup> “parece de natureza a salvaguardar a diversidade linguística do continente europeu que, como se sabe, encontra-se atualmente fortemente ameaçada.”

<sup>52</sup> “o plurilinguismo é uma competência linguística e comunicativa que sustenta um dos valores da interação humana: a intercompreensão”

Além disso, a IC como política linguística é reforçada pela publicação do *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (2012) pelo Centro Europeu para as línguas vivas<sup>53</sup> onde a intercompreensão aparece entre outras três abordagens plurais para o ensino de línguas. Nesse quadro, propõe-se um referencial de competência e ferramentas para o ensino de línguas na perspectiva do plurilinguismo. Para Alvarez e Pietri (2011, p. 41) tanto o plurilinguismo quanto as abordagens plurais – conceito que enquadra a IC – “sont des notions qui conduisent à la mise en place de dispositifs innovants, reconnus et soutenus par des organes décisionnels en matière de politiques linguistiques et éducatives”<sup>54</sup>. Isto é, a intercompreensão, se adotada como política linguística, tem potencial para implementar um ensino de línguas voltado para a diversidade de línguas e culturas.

### 3.3.3.1 Vantagens e obstáculos à inserção curricular da IC

Em seu *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* (2005) – estudo de referência para o Conselho da Europa – Peter Doyé destaca as vantagens da abordagem da IC que justificam, a nosso ver, sua inserção curricular nos projetos de ensino de línguas europeus e, particularmente, na educação básica brasileira. O autor frisa essas vantagens em três categorias: políticas, psicológicas e didáticas que, de certa forma, se transpõem aos eixos das definições do próprio termo IC aludidos acima.

A vantagem “política”, aponta Doyé, diz respeito à conformidade desta abordagem em relação ao posicionamento do Conselho da Europa e da Comissão Europeia para com o plurilinguismo:

De l'avis des promoteurs de l'intercompréhension, il serait contraire à ce principe d'accorder à une langue le privilège du statut de *lingua franca*, dont l'apprentissage conditionne l'accès à une citoyenneté européenne

---

<sup>53</sup> Centro Europeu para as línguas vivas pertence à Direção Geral IV – Educação, cultura e património, juventude e esporte, do Conselho da Europa, cuja missão visa a promoção do plurilinguismo e do pluriculturalismo. Página oficial do centro disponível em: <https://www.ecml.at/Home/tabid/59/language/fr-FR/Default.aspx>, acesso em: 20 mai. 2018.

<sup>54</sup> “são noções que conduzem à implementação de mecanismos inovadores, reconhecidos e apoiados por órgãos de decisão no domínio de políticas linguísticas e educativas.”

pleine et entière en excluant ceux qui ne la maîtrisent pas. L'intercompréhension évite cette inégalité : toutes les langues sont égales en statut, du simple fait que chaque participant à la communication utilise la langue qu'il parle le mieux, c'est-à-dire, en règle générale, sa langue maternelle (DOYÉ, op. cit. p. 9).<sup>55</sup>

Esse discurso, se aplicado ao contexto brasileiro, destaca uma inegável contradição entre documentos oficiais que, de um lado incitam a pluralidade, a diversidade, e a formação plena para a cidadania e, de outro, extinguem a possibilidade da diversidade linguística.

A segunda vantagem, relacionada à psicologia, trata da capacidade natural humana de se comunicar e de lançar mão de recursos cognitivos consideráveis para promover a compreensão em uma situação cujos locutores não utilizam a mesma língua. Ou seja, a IC como elemento natural facilitador da negociação de sentidos.

A terceira vantagem está associada à educação para a intercompreensão que destaca quatro princípios inerentes a abordagem da IC: o favorecimento da motivação dos aprendizes, a valorização de seus conhecimentos prévios, o estímulo para autonomia e a abertura à interculturalidade.

Em função das características dessa abordagem e das vantagens que ela oferece, parece natural questionar-se o porquê de a IC não fazer parte, ainda, dos currículos escolares oficiais. Isso se dá por que, antagonicamente a seus prós, alguns desafios se interpõem à ampla adoção. Janin (2016, p. 6) indica que os obstáculos que se encontram à prática, e, isto posto, à inserção curricular da intercompreensão são de ordem estrutural, didática e ideológica.

O obstáculo de ordem estrutural está associado à organização do ensino em disciplinas especializadas, isto é, os componentes curriculares das disciplinas são independentes uns dos outros o que, como resultado, nos leva ao segundo obstáculo, de ordem didática: sendo as disciplinas estanques, uma didática integradora exigiria a reformulação curricular das disciplinas e, por consequência, das abordagens de ensino. Ainda que transpor esses dois obstáculos possa

---

<sup>55</sup> “De acordo com os promotores da intercompreensão, seria contrário a esse princípio de conceder à uma língua o privilégio do *status* de *lingua franca*, cuja aprendizagem condiciona o acesso à uma cidadania plena e inteira excluindo aqueles que não a dominam. A intercompreensão evita essa desigualdade: todas as línguas são iguais em *status*, do simples fato que cada participante da comunicação utiliza a língua que ele fala melhor, isto é, em regra geral, sua língua materna.”

parecer difícil, o método resultante do projeto Euro-mania<sup>56</sup> mostra que superá-los é relativamente acessível tendo em vista à flexibilidade do trabalho com línguas – Subjaz, porém, o terceiro obstáculo. Denominado de ordem ideológica, trata-se de um empecilho que diz respeito a concepções individuais – a resistência político-econômica do ensino do inglês em detrimento da oferta de outras línguas, ou, metodologicamente, a relutância em assumir possibilidades de ensino-aprendizagem diversas daquelas assumidas como ideais. Blanche-Benveniste cita, a título de exemplo, a reação apavorada de professores de línguas quando propôs, no contexto de seus trabalhos, a ideia de uma aprendizagem parcial (BLANCHE-BENVENISTE, 2008, p. 34, *apud* ESCUDÉ, JANIN, 2010, p.48).

Pesando as vantagens e desafios apresentados, parece-nos que o desafio de ordem ideológica é o impedimento que se impõe de maneira mais acentuada na contra-mão da adoção da IC no ensino de línguas. Na seção a seguir, apresentamos experiências de inserção curricular da IC em contexto europeu e brasileiro que corroboram a defesa da praticabilidade e acessibilidade dessa abordagem em contextos diversos.

### 3.4 PROJETOS DE INSERÇÃO CURRICULAR DA IC

Desde às três experiências pioneiras da intercompreensão (vide 3.3.1), muitos projetos foram desenvolvidos discutindo ora a epistemologia, ora a didática de IC, incluindo, também, experimentos de inserção curricular que corroboram esta tese de que a IC contém em si um fundamental potencial de defesa do plurilinguismo e de que, ao mesmo tempo, se enquadra, perfeitamente, em uma visão de política linguística voltada para a formação da cidadania e da diversidade.

As experiências que citamos a seguir não resumem as práticas de IC realizadas internacionalmente e no Brasil, elas traçam um percurso que vem sendo gradativamente desenvolvido. Encolhemos citar essas porque foram realizadas em contexto de educação básica pública – reforçando assim o paralelo que ensejamos estabelecer entre a oferta de línguas estrangeiras na educação básica brasileira ao longo dos anos e da situação linguística atual – e por lançarem mão da IC como

---

<sup>56</sup> Informações sobre o projeto Euro-mania e seus desdobramentos estão disponíveis no site [www.euro-mania.eu](http://www.euro-mania.eu). Acesso em: 15 fev. 2018.

suporte para a negociação de saberes linguísticos e culturais, isto é, como ferramenta de valorização do plurilinguismo.

Convém salientar que a inserção da IC tem se apresentado, também, como objeto de ensino em instituições, como a UFPR, onde foi inserida como disciplina optativa ou obrigatória em nível de graduação e pós-graduação; e como objeto de pesquisa, dando origem a dissertações de mestrado e teses de doutoramento. A saber, por exemplo, o trabalho de Sara de Valente (2015) – *Convergências e diferenças no ensino da Intercompreensão de do Francês Língua Estrangeira (FLE)* – que explora a IC em contexto de curso de extensão, vinculado à comunidade externa da universidade.

### 3.4.1 Experiências de inserção da IC em contexto europeu

A MIRIADI – *Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance*<sup>57</sup>, é um projeto europeu que reuniu 19 parceiros subvencionados<sup>58</sup> com a ajuda financeira da agência executiva europeia *Education, audiovisuel et culture*<sup>59</sup>, e vários parceiros associados<sup>60</sup>. O objetivo primordial desse projeto era o de “contribuir para a inovação do ensino-aprendizagem das línguas pela promoção de formações em intercompreensão e interação na internet”<sup>61</sup>. Entre as atividades do projeto MIRIADI, destacamos o relatório elaborado no âmbito do lote 7 – *Inserção Curricular da Intercompreensão*. Esse relatório, publicado sob o título *História em Intercompreensão: a voz dos autores* – organizado por Araújo e Sá (2015) – reúne um conjunto de relatos de experiências exitosas de inserção

---

<sup>57</sup> Mutualização e Inovação para uma Rede de Intercompreensão a Distância.

<sup>58</sup> Université Louis Lumière Lyon 2; Universidade de Aveiro; Universitat Autònoma de Barcelona; Università di Cassino e del Lazio Meridionale; Justus Liebig-Universität Gießen; Université Sthandal Grenoble 3; Universitatea Alexandru Ioan Cuza – Iași; Università degli Studi di Macerata; Universidad Complutense de Madrid; Université de Mons; Universidad de Salamanca; Università del Salento; Université de Strasbourg; UNED; Università Ca'Foscari Venezia; Lycée Benjamin Franklin; Liceo Linguistico di Stato “Giovanni Falcone”; Mondes Parallèles e Escola de Soure.

<sup>59</sup> Educação, audiovisual e cultura.

<sup>60</sup> Res Libera; ISCC – Instituto Superior Curuzú Cuatiá; Asociación ACYAC-BPR; UB – Unviersitat de Barcelona; UnB – Universidade de Brasília; USP – Universidade de São Paulo; UPLA – Playa Ancha; UFPR – Universidade Federal do Paraná; Università de Sassari; University of Mauritius; IES Melchor de Macanaz – Hellin; UNC – Universidad Nacional de Córdoba; UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas; URP – Universidad Ricardo Palma; FATEC – Faculdade de Tecnologia de São Paulo; Universidad Nacional de Río Cuarto; Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

<sup>61</sup> Disponível em: [www.miriadi.net](http://www.miriadi.net). Acesso em: 15 fev. 2018.

curricular da intercompreensão em nível secundário (na Itália e em Portugal) e em nível universitário (na Itália, na França e na República de Maurício).

As narrativas recolhidas pelo relatório apontam para uma profícua funcionalidade da intercompreensão em sala de aula. Concluiu-se, por exemplo, das atividades do projeto desenvolvidas em Soure (Portugal) que

esta proposta pedagógica vai para além do desenvolvimento da competência comunicativa em LE. Integra e ativa a mobilização de diferentes saberes e capacidades e atitudes, tanto linguístico-comunicativos, como afetivos, estratégicos e de interação que, embora de forma particular a cada indivíduo, o auxiliem a inserir-se numa dinâmica discursiva de intercâmbio plurilíngue, durante a qual aprende a compreender e a fazer-se compreender (FERREIRA, 2015, p. 89).

O relato de Ferreira (2015) retoma a caracterização da IC como abordagem plural que favorece o plurilinguismo e aponta também seu potencial na formação cidadã dos aprendizes:

pode dizer-se que a IC permite o desenvolvimento de projetos coletivos, inclusivamente com outras instituições, tirando partido da especificidade e dos conteúdos das diferentes disciplinas enquanto torna mais perceptível ao aluno o papel que as línguas podem desempenhar no seu percurso de vida (FERREIRA, 2015, p. 93).

As observações de Ferreira (op. cit.) corroboram nossa argumentação de que a IC é uma ferramenta de valorização do plurilinguismo e, por consequência, de formação para cidadania e para as diversidades, como é previsto o ensino de línguas pelos documentos oficiais brasileiros.

#### 3.4.2 Experiências de inserção da IC em contexto brasileiro

A diversidade cultural brasileira faz da IC não apenas uma ferramenta funcional, mas indispensável para o trabalho com o plurilinguismo. Apesar de ser marcado pela miscigenação de povos, línguas e culturas, o processo de independência e demarcação nacional promoveu uma forte aculturação e apagamento das línguas indígenas, africanas e europeias alóctones. Nesse processo ocorreu, como vimos anteriormente, uma política de valorização da língua

portuguesa – língua oficial – e de um número muito limitado de línguas estrangeiras em detrimento de outras.

Em função desse quadro, a inserção curricular da IC se mostrou bastante eficiente nas experiências realizadas no Brasil. Para exemplificar, apontamos os estudos de Souza (2013), Felix (2016) e Dautzenberg (2016) que apresentam experiências exitosas de inserção em contextos e com sujeitos bastante diversos. O projeto de Souza (op. cit.), realizado nos anos finais do ensino fundamental, em uma escola pública municipal de Natal (RN), foi desenvolvido com o intuito de mensurar a funcionalidade da IC na compreensão de textos em língua portuguesa devido ao alto índice de analfabetismo funcional observado entre os alunos. Souza (op. cit.) afirma que a análise dos dados de sua pesquisa destaca a viabilidade da abordagem da IC no ensino da língua materna (português), haja vista que os alunos que participaram das atividades propostas apresentaram melhora significativa em seu rendimento, e que, para além disso, com a IC

é possível incentivarmos nossos alunos a reflexões críticas quanto aos variados aspectos culturais de outros povos, por meio de seus idiomas, comparando com seu próprio mundo até então por vezes limitado, mesmo com todas as adversidades típicas do ensino público brasileiro em geral, principalmente em se tratando da educação básica. (SOUZA, 2013, p. 123).

Ou seja, de acordo com os dados coletados e analisados por Souza (2013), essa abordagem se alinha à proposta dos documentos oficiais para o ensino de línguas do Brasil, uma vez que responde às necessidades linguísticas e culturais dos aprendizes e que se revela também útil no trabalho interdisciplinar.

O enfoque do trabalho de Felix (op. cit.), desenvolvido em uma escola pública de Piraquara (PR), em nível médio, esteve nas relações e aproximações étnico-culturais entre indígenas e não indígenas e descreve o uso da IC nesses processos. A autora observou que a realização da pesquisa impactou positivamente as relações entre esses sujeitos, que “o projeto obteve relevantes resultados em relação a sua proposta de divulgação da língua-cultura Guarani e do fomento à diversidade linguística através das experiências em contato linguístico e intercompreensão” (FELIX, 2013, p. 116).

Por fim, a experiência de inserção realizada por Dautzenberg (op. cit), ocorreu no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) Cândido

Portinari, situado na periferia de Curitiba (PR), com um público de pré-adolescentes – anos iniciais do ensino fundamental. O projeto de Dautzenberg consistia de atividades voltadas ao desenvolvimento de estratégias de leitura a partir da IC em línguas românicas. A autora sublinha, em suas considerações finais, que a IC se mostrou eficaz e que, em trabalhos futuros, com refinamento teórico e instrumental, a IC tem potencial como abordagem em contextos diversos dos analisados, considerando, sobretudo, a diversidade cultural e linguística brasileira e o papel do Brasil na América Latina.

As três experiências citadas não resumem as práticas de IC realizadas no Brasil, elas traçam, em conjunto com outros projetos desenvolvidos em várias universidades brasileiras, um percurso da presença e estudo da IC no Brasil. Um percurso que compreende discussões em torno de questões de ensino-aprendizagem de língua materna e de línguas estrangeiras; de comunidades em situações de contato linguístico-cultural; com públicos em níveis de escolarização diversos, em presencial ou a distância.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que a legislação e os documentos oficiais brasileiros apresentam uma contradição estrutural e apontam para um apagamento progressivo e sistemático do ensino da diversidade cultural e linguística no país. As modificações operadas pela Lei 13.415/2017 limitam a oferta obrigatória de ensino de línguas estrangeiras ao ensino de inglês, todavia os PCN preconizam um ensino de língua estrangeira norteado para a formação de cidadãos linguisticamente competentes e conscientes de seu papel em relação a si e ao outro. A BNCC (2017) descreve que o ensino de língua estrangeira deve ter a função de propiciar a “criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural”, porém, para alcançar tal objetivo, a legislação prevê unicamente o ensino de inglês. Como acontece então a integração com a América Latina, majoritariamente hispânica? Como articular as comunidades migrantes (italianas, japonesas, alemãs, polonesas etc.) no Brasil? Como assegurar a preservação do patrimônio dos povos indígenas?

Procuramos apresentar, quando perfizemos o panorama da oferta de línguas estrangeiras no Brasil, o caráter político dessa questão e, principalmente, a carência de uma medida que remedeie o quadro no qual se encontra o ensino de línguas no pós-impeachment. Nosso diagnóstico observa que as políticas linguísticas que vinham sendo adotadas nas gestões dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff apontavam em direção a um ensino de línguas voltado para a pluralidade cultural e linguística e que a ruptura dessas políticas representa uma perda substancial para as gerações futuras visto que afetam o ensino-aprendizagem de línguas em diversas maneiras: reconfigura a formação de professores de línguas na medida em que diminui o mercado de trabalho para professores de outras línguas, sobretudo em relação à formação de professores de espanhol após a lei de oferta do espanhol; delimita o acesso a outras línguas estrangeiras a um público historicamente privilegiado, haja vista que a oferta de outras línguas deixa de fazer parte da obrigação da escola básica; cerceia o acesso dos alunos às culturas e aos saberes que se propagam via outros idiomas.

Pretendemos apresentar a intercompreensão como uma possibilidade de atenuação para essa realidade, considerados os princípios da abordagem e as

vantagens evocadas por Doyé (2005), no contexto da educação brasileira. A superposição dos objetivos do ensino de línguas descritos nos PCN e dos princípios da IC revelam características comuns: o acesso às habilidades linguísticas a partir da recepção escrita; a entrada para uma formação humana plural e plena; a valorização do eu e dos conhecimentos individuais para o reconhecimento do outro e de seus saberes. As experiências de Souza (2013), Felix (2016) e Dautzenberg (2016) apontam que a inserção da IC é viável como abordagem, seja em contexto presencial ou à distância, em diferentes níveis da educação básica, e que esta tem uma boa recepção da comunidade.

É nesse sentido que evocamos a necessidade de implantação de uma política linguística que reitere o plurilinguismo, que assegure com força legal a manutenção de um projeto pedagógico ancorado na diversidade cultural e linguística brasileira, que possibilite o diálogo efetivo entre língua, cultura, política e sociedade. Ou seja, faz-se necessária uma ação envolvendo o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação para repensar o ensino de língua(s) estrangeira(s) e viabilizar o acesso a culturas diversas. Para tanto, parcerias com Embaixadas e Consulados poderiam ser estabelecidas no objetivo comum de difusão das línguas vizinhas, das línguas de herança, das línguas indígenas e africanas.

Para estender as reflexões deste trabalho, pensamos a criação de um projeto piloto para a inserção curricular da IC no ensino médio básico paranaense, tendo como base as características próprias do Paraná: zonas fronteiriças com países de língua espanhola, heranças linguístico-culturais da imigração europeia, elementos das culturas africanas e indígenas.

Os benefícios da inserção da IC se manifestam desde cedo na possibilidade de diálogo inter e transdisciplinar, favorecendo o trânsito de competências em língua materna (português), em língua estrangeira-ínglês, e em plurilinguismo.

É importante salientar que a IC não é a solução para todos os problemas – política, economia, infraestrutura – envolvendo ensino-aprendizagem de línguas, mas é um passo importante em direção a democratização do acesso às culturas estrangeiras. Pesquisas nesta área inovadora devem avançar sobre os eixos das

bases epistemológicas, das práticas didáticas concretas e nos projetos político-pedagógicos para a sua implementação.

Por fim, a IC, para além das numerosas vantagens que aporta ao ensino de línguas e culturas estrangeiras, apresenta igual utilidade no ensino e promoção do português brasileiro quer como língua materna, em leitura e letramentos, quer como língua não materna.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I., ANDRADE, A. I., ARAÚJO E SÁ, M. H., MELO-PFEIFER, S. & SANTOS, L. **Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues?**. ELA (Etudes de Linguistique Appliquée) – Revue de Didactologie des Langues, 153, 11-24, 2009.

ÁLVAREZ, D.; PIETRI, C. L'Intercompréhension, un outil incontournable pour le plurilinguisme. **REDINTER-Intercompreensão**, 3, Chamusca, Edições Cosmos / REDINTER, 2011, pp. 37-50.

ALMEIDA, J. R. P. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Trad. Antonio Chizzoti; ed. crítica Maria do Carmo Guedes. 2.<sup>a</sup> ed. rev. São Paulo: EDUC, 2000.

BIZZOCCHI, A. Por uma revisão da historiografia tradicional das línguas germânicas: o conceito de germance. In: VII Congresso Nacional de Lingüística e Filologia, 2003, Rio de Janeiro. Primeiros Trabalhos do VII CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2003, pp. 140-146.

BLANCHE-BENVENISTE, C. Le projet d'enseignement simultané des langues romanes à l'Université de Provence. **Dialogues et Cultures**, n° spécial 91-1 (Enseigner les langues latines. Pour une méthodologie de l'intercompréhension), pp. 9-16, 1991.

\_\_\_\_\_. Un enseignement simultané des langues romanes. In: DESIDERI, p. (ed.) **L'universo delle lingue: confrontare lingue e grammatiche nella scuola**. Firenze: La Nuova Italia, 1995, pp. 77-88.

\_\_\_\_\_; VALLI, A. (coord.) **L'intercompréhension : le cas des langues romanes**. Le Français dans le monde : recherches et applications, n° 11, 1997.

BRASIL. Decreto-lei s/n., de 02 de dezembro de 1837. **Convertendo o Seminário de S. Joaquim em collegio de instrução secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições**. Disponível em: <[http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/historia\\_cp2/collecao\\_leis\\_1837\\_parte2.66-68.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/historia_cp2/collecao_leis_1837_parte2.66-68.pdf)>. Acesso em: 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 1.556, de 17 de fevereiro de 1855. **Approva o Regulamento do Collegio de Pedro Segundo**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1556-17-fevereiro-1855-558426-publicacaooriginal-79672-pe.html>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.547, de 19 de abril de 1879. **Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890. **Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 3.251, de 8 de abril de 1899. **Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3251-8-abril-1899-524821-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911. **Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915. **Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 19.402, de 14 de novembro de 1930. **Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saude Publica**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. **Lei orgânica do ensino secundário**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 114, de 29 de janeiro de 1943. **Retificações a serem feitas nas instruções metodológicas para execução do programa de francês do curso ginasial, expedido pela portaria ministerial acima qualificada.** Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2165561/pg-15-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-08-02-1943>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª série):** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio):** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm)>. Acesso em: 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o Ensino Médio:** Linguagens, códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e da outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em: 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum curricular.** Proposta preliminar. 2ª. versão revista. Brasília: MEC, 2016a.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016b. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a. **Altera as Leis nºs. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.949, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Acesso em: 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a base. Brasília: MEC, 2017b.

CANDELIER, Michel (coord.) **Le CARAP – Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures:** Compétences et ressources. Editions du Conseil de l'Europe, 2012.

CAMPOS, Cynthia Machado. **A política da língua na era Vargas:** proibição do falar alemão e resistência no Sul do Brasil. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2006.

CAPUCHO, M. F. L'intercompréhension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue. **Revue Pratiques** nº 139/140 – Linguistique populaire, Cresef,

2008. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/pratiques/1252>> Acesso em: 14 fev. 2018.

CARNEIRO LEÃO, Antonio. **O ensino das línguas vivas: seu valor, sua orientação científica.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

CARTOLANO, M. T. P. **Benjamin Constant e a instrução pública no início da República.** Campinas: UNICAMP, 1994. (Tese de Doutorado).

CARVALHO, M. M. C. de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.) **500 anos de educação no Brasil.** 5. ed. Autêntica, Belo Horizonte: 2011, p. 225-251.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens.** São Paulo: EDUC, 1997.

CHAGAS, R. V. C. **Didática especial de línguas modernas.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação.** Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário Nuno Verdial Soares. Porto: Edições ASA, 2001.

DABÈNE, Louise. Comprendre les langues voisines : pour une didactique de l'intercompréhension. **Babylonia**, v. 2, p. 14-16, 2002. Disponível em: <[http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2002-2/Baby2\\_02Dabene.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-2/Baby2_02Dabene.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2017.

\_\_\_\_\_. De Galatea à Galanet. **Lidil** [en ligne], 28, 2003. Disponível em: <<http://lidil.revues.org/1573>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

DAUTZENBERG, Sabine. **L'intercompréhension au service des stratégies de lecture chez les préadolescents: mise en œuvre et analyse d'un projet pédagogique.** 2016. 161, [16] f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras. Defesa: Curitiba, 08/05/2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1884/47994>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

DAY, K. C. N.; SAVEDRA, M. M. G. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: questões de ordem político-linguísticas. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p.560-567, jan./mar. 2015.

DÉLÉGATION GÉNÉRALE À LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE; ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE. **L'intercompréhension**. Références 2016. Disponível em: <<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-deFrance/Politiques-de-la-langue/Multilinguisme/References-Intercomprehension>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

DOYÉ, P. **L'Intercompréhension. Étude de référence**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2005.

ESCUDE, P. Origine et contexte d'apparition du terme intercompréhensions dans sa première attestation (1913) chez le linguiste français Jules Ronjat (1864-1925). **REDINTER-Intercompreensão**, n. 1, Chamusca, Edições Cosmos / REDINTER, 2010, pp. 103-123.

ESCUDE, P.; JANIN, P. **L'intercompréhension, clé du plurilinguisme**. Paris: Clé International, 2010.

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

FELIX, F. M. **Guaranet**: experiências de contato e intercompreensão em guarani, português, espanhol e francês. 2016. 148 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras. Defesa: Curitiba, 16/09/2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1884/45946>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

FERREIRA, F. Espanhol Língua Estrangeira em intercompreensão – integração curricular numa turma do percurso profissional/Escola Secundária Martinha Árias, Soure, Portugal. In: ARAÚJO E SÁ, M. H. (coord.) **Histórias em intercompreensão: a voz dos autores**. Aveiro: UA Editora, 2015.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANÇA. **Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe: L'intercompréhension**. Table ronde du 19 janvier 2006. Expolangues – Paris, Porte

de Versailles. Ministère de la culture et de la communication, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2006.

GERMAIN, C. **Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire.** Paris: CLE International, 1993.

JANIN, P. **L'intercompréhension, une ancienne pratique d'échange, une clé pour l'avenir.** Repères "Langues et Citoyenneté – Comprendre le monde pour agir dans la société". Roma: Università, 2016.

JAMET, M.-C.; SPIȚĂ, D. Points de vue sur l'intercompréhension: définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateurs. **Intercompreensão-Redinter**, n. 1, Chamusca, Edições Cosmos / REDINTER, 2010, pp. 9-28.

KLEIN, H. G.; STEGMANN, T. D. **EurocomRom – Die sieben Siebe : Romanische Sprachen sofort.** Aachen: Shaker-Verlag, 2000.

LAGARES, X. C. Continuidades e rupturas linguísticas na Península Ibérica. In: Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 123-151. 2ª parte 2011.

LEFFA, Vilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

LORENZ, Karl M.; VECHIA, Ariclê. Inovação Curricular e a Reforma de 1855 de Luiz Pedreira do Couto Ferraz. In: **Anais da VII Reunião da SBPH.** São Paulo, Brasil: Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica, 1988, p. 139-142.

MEISSNER, F. J. et al. **EuroComRom. Les sept Tamis. Lire les langues romanes dès le début.** Aachen: Shaker-Verlag, 2004.

MEISSNER, F. J. La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage. In: CONTI, V.; GRIN, F (dir.) **S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension.** Chêne-Bourg : Georg Éditeur, 2008. p. 229-250.

NOVAIS, F. A.; MOTA, C. G. **A independência política do Brasil.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

OLIVEIRA, L. E.; OLIVEIRA, K. C. A institucionalização do ensino de francês no Brasil (1808-1837). **Revista Helb**, v. 8, p. 1-1, 2014. Disponível em: <[www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/231-a-institucionalizacao-do-ensino-de-frances-no-brasil-1808-1837](http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/231-a-institucionalizacao-do-ensino-de-frances-no-brasil-1808-1837)>. Acesso em: 14 jun. 2017.

OLMO, F. J. C. La Romania: ébauche d'un carrefour linguistique. **Mutatis Mutandis**. (Medellin. 2008), v. 5, p. 391-409, 2012.

OLMO, F. J. C.; CUNHA, K. M. R. Lo spazio odierno dell'Europa romanza occidentale: cos'è cambiato negli ultimi cento cinquanta anni? **e-Scripta Romanica**, v. 3, p. 1-15, 2016.

PAYER, M. O.; BOLOGNINI, C. Z. Línguas de imigrantes. **Ciência e Cultura**, Campinas, v. 2, ano 57, p. 42-46.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais**. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **Historia da educação no Brasil: (1930/1973)**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SALINO, Emerson. **O século XIX abre as portas para a educação: o ensino de língua portuguesa no Colégio Pedro II**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – PUC-SP, São Paulo, 2012.

SCHMIDT, Maria Junqueira. **O ensino científico das línguas modernas**. Rio de Janeiro: Editora Briguiet & Cia, 1935.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SOUZA, R. E. G. **Didática do plurilinguismo: efeitos da intercompreensão de línguas românicas na compreensão de textos escritos em português**. 2013. 180 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.