



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

**LA (IN)VIABILIDAD DEL ESPAÑOL EN DOS ESCUELAS PÚBLICAS DE DUQUE
DE CAXIAS**

YAN CONCEIÇÃO DA SILVA

RIO DE JANEIRO

2025

YAN CONCEIÇÃO DA SILVA

LA (IN)VIABILIDAD DEL ESPAÑOL EN DOS ESCUELAS PÚBLICAS DE DUQUE DE
CAXIAS

Monografia submetida à Faculdade de Letras
da Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciado em Letras Português-Espanhol.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Deise Cristina de Lima Picanço

RIO DE JANEIRO

2025

CIP - Catalogação na Publicação

Conceição da Silva, Yan
CIIIIIIA (IN)VIABILIDAD DEL ESPAÑOL EN DOS ESCUELAS
PÚBLICAS DE DUQUE DE CAXIAS / Yan Conceição da Silva. -- Rio
de Janeiro, 2025.
52 f.

Orientadora: Deise Cristina de Lima Picanço. Trabalho de
conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras,
Licenciado em Letras: Português - Espanhol, 2025.

1. español. 2. reforma de la enseñanza media. 3.
glotopolítica. 4. ideologías lingüísticas. 5. currículum escolar. I. de Lima
Picanço, Deise Cristina, orient.

II. Título.

FOLHA DE AVALIAÇÃO

Yan Conceição da Silva

LA (IN)VIABILIDAD DEL ESPAÑOL EN DOS ESCUELAS PÚBLICAS DE DUQUE DE
CAXIAS

Monografia submetida à Faculdade de Letras
da Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciado em Letras Português-Espanhol.

Data da avaliação: 22/07/2025

Banca examinadora:

NOTA: 10

Prof^ª. Dr^ª. Deise Cristina de Lima Picanço (Orientadora)

Universidade Federal do Rio de Janeiro

NOTA: 10

Prof^ª. Dr^ª. Astrid Johana Pardo Gonzalez
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

À minha Bisavó, Beatriz de Oliveira, que sempre me incentivou a buscar o melhor desta vida com bons princípios. Sei que, mesmo não estando comigo, a senhora está orgulhosa de mim do céu. A minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

“Os que confiam no senhor serão como o monte de Sião, que não se abala, mas permanece para sempre”. Salmos 125

Agradeço aos meus pais, Luciana Marinho e Michel Oliveira, por estarem comigo nessa caminhada longa, porém o mais importante, por não soltarem a minha mão nunca.

Agradeço aos meus irmãos, Michel Junior; Gabriel Conceição, e Pamela Conceição, por acompanharem todos os meus passos nesta longa jornada da vida.

Agradeço à minha avó, Joide Marinho; à minha tia, Ana da Silva; à minha tia, Geni Marinho; à minha prima, Mariana Turques e ao meu tio, Marcelo Costa que sempre me apoiaram e estiveram presentes em todos os momentos da minha vida, além de se alegrarem sempre com as minhas conquistas e passos, mostrando que a minha felicidade é a de vocês.

Agradeço, também, a Ana Maria e Vinicius de Oliveira que estiveram comigo desde o princípio e me acolheram como um membro da família.

Agradeço aos meus amigos que a UFRJ me deu e que apareceram como um presente na minha vida: Larissa Pereira; Maria das Graças; Jaqueline Barroso; Rafael Silveira; Amanda Cristina; Gabrielle Romão; Marcelle Rosa; Lucas Mendes; Maria Clara e Danielle Silva, quero que vocês saibam que são muito importantes para mim e que estivemos, estamos e estaremos sempre juntos nesta caminhada da vida como uma grande família que nos tornamos.

Agradeço aos meus amigos que estiveram comigo desde o ensino médio: Thiago Augusto; Aline Tavares; Felipe Delson; Thais Suellen; Suzana Souza, vocês que me estiveram comigo desde de antes da graduação e sempre torcendo fervorosamente por mim, saibam que nossa amizade é inabalável e que tenho grande estima por cada um de vocês.

Agradeço muito aos meus amigos que conheci fora do âmbito acadêmico, mas que estão comigo sempre e que tenho certeza que torcem muito por mim: Yasmin Valdevino; Igor Valdevino; Bernardo Chapelem; e Matheus Mariano. Vocês que conheci no decorrer dessa trajetória, mas que estão sempre ao meu lado. Agradeço demais por escutarem as minhas reclamações e desabafos.

Agradeço às professoras que marcaram a minha trajetória durante o ensino médio e graduação: Lídia Baldanza; Márcia Schanuel; Cláudia Jesus; Cristina Medeiros; Bianca Pessanha; Clésia Costa; Mariana Oliveira; Sílvia Cavalcante; Maria Eugênia e Johana Pardo. Que todas vocês saibam que sou grato demais por ter tido a oportunidade de ser aluno de cada uma de vocês em alguma fase da minha vida e que graças à educação, através de vocês, estou alcançando os meus objetivos. Muito obrigado!

Agradeço à minha orientadora Deise Picanço por acreditar em minha capacidade, ter me aceitado como orientando e nunca ter soltado a minha mão. Nos momentos e situações mais difíceis que passei na graduação, você se preocupou e mostrou estar ao meu lado sempre.

Quiero que todos ustedes, mencionados anteriormente, sepan que pueden contar conmigo siempre y que, así como estuvieron junto a mí incansablemente escuchando mis quejas, felicidades, tristezas y todas las demás emociones, yo estaré junto a ustedes mostrando mi eterna gratitud, amistad y amabilidad. Los amo muchísimo, familia y amigos. Y abajo de Dios, le debo más aún a mi querida, amada y eterna bisabuela, Beatriz de Oliveira Silva.

DA SILVA, Yan Conceição. **La (in)viabilidad del español en dos escuelas públicas de Duque de Caxias**. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras, 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

RESUMEN

Esta monografía investiga los discursos de dos docentes sobre la (in)viabilidad del español en dos escuelas públicas estaduais de Duque de Caxias, en Río de Janeiro, considerando los cambios provocados por la Reforma de la Enseñanza Media (Ley nº13.415/2017). La monografía parte de una perspectiva crítica y dialógica del discurso sobre la enseñanza de lenguas, fundamentada en la filosofía del lenguaje del Círculo de Bakhtin y en la lingüística aplicada interdisciplinar, articulada con los estudios de la glotopolítica y de las ideologías lingüísticas. La metodología adoptada fue cualitativa, con realización de entrevistas semiestructuradas con docentes de las escuelas investigadas. Los resultados apuntan para una marginalización creciente de la lengua española, agudizada por la revocación de la Ley nº11.161/2005, que anteriormente garantizaba su obligatoriedad. Aunque el español tenga gran relevancia geopolítica y cultural para Brasil, especialmente en el contexto latinoamericano y en el ámbito del Mercosur, la disciplina ha sido puesta a una posición optativa, con clases reducidas y desvalorización profesional. La investigación muestra en qué medida la permanencia (o no) del español en el currículum depende de políticas educacionales comprometidas con la diversidad cultural, la equidad lingüística y la formación crítica y de la resistencia de los/las docentes.

PALABRAS CLAVE: español, reforma de la enseñanza media, glotopolítica, ideologías lingüísticas, currículum escolar

RESUMO

Esta monografia investiga os discursos dos/as docentes sobre a (in)viabilidade do espanhol em duas escolas públicas estaduais de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, considerando as mudanças provocadas pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº13.415/2017). A monografia parte de uma perspectiva crítica e dialógica do discurso sobre o ensino de línguas, fundamentada na filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin e na linguística aplicada interdisciplinar, articulada com os estudos de glotopolítica e das ideologias linguísticas. A metodologia adotada foi qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas com docentes das escolas investigadas. Os resultados apontam para uma marginalização crescente da língua espanhola, aguçada pela revogação da Lei nº11.161/2005, que anteriormente garantia sua obrigatoriedade. Mesmo que o espanhol tenha grande relevância geopolítica e cultural para o Brasil, especialmente no contexto latinoamericano e no âmbito do Mercosul, a disciplina foi posta em uma posição optativa, com aulas reduzidas e desvalorização profissional. A pesquisa mostra em que medida a permanência (ou não) do espanhol no currículo depende de políticas educacionais comprometidas com a diversidade cultural, a equidade linguística e a formação crítica e da resistência dos/as docentes.

PALAVRAS-CHAVE: espanhol, reforma do ensino médio, glotopolítica, ideologias linguísticas, currículo escolar

SUMARIO

1. INTRODUCCIÓN.....	11
2. EL DISCURSO DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA: HISTORIA, POLÍTICA Y DISPUTAS CURRICULARES.....	14
2.1 El Español en el currículum escolar del siglo XX hasta la actualidad.....	14
2.2 Importancia en aprender una segunda lengua y la oferta en las escuelas:.....	18
2.3 La derogación de la Ley nº 11.161/2005.....	22
3. LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	25
4. LAS VOCES Y PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA (IN)VIABILIDAD DEL ESPAÑOL EN LA ESCUELA.....	29
4.1 Permanencia y oferta del Español en el currículum.....	29
4.2 Impactos de la Reforma: “o Novo Ensino Médio”.....	31
4.3 Valoración de las lenguas extranjeras.....	35
4.4 Prácticas pedagógicas y metodologías.....	40
5. CONSIDERACIONES FINALES.....	46
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	49
APÉNDICE A - PRIMERA PÁGINA DEL TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE.....	51
APÉNDICE A- SEGUNDA PÁGINA DEL TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE.....	52

1. INTRODUCCIÓN

La decisión por ese tema “La (in)viabilidad del Español en dos escuelas de Duque de Caxias” nació de mi vivencia con las prácticas de Licenciatura en Letras - Portugués y Español. Durante las prácticas supervisadas actué en dos escuelas estaduais y pude observar, de forma directa, las dificultades enfrentadas por los profesores y alumnos en lo que se refiere la enseñanza del español. En esas escuelas, el español es ofrecido como lengua optativa y con clases reducidas y sin materiales didácticos. Esa ausencia generaba cuestionamientos entre los alumnos que demostraban interés en aprender, pero se sentían privados de ese derecho. Durante un determinado periodo en que he estado en la escuela haciendo las prácticas de portugués, algunos alumnos, cuando descubrieron que yo hablo español, demostraron una gran curiosidad por la lengua, pero como no se les ofrece en la escuela como lengua obligatoria, acaban no teniendo la oportunidad de aprenderla. Los estudiantes viven en una situación paradójica, porque, quizás, tengan ganas de aprender el español, pero no tienen la oportunidad. El enfoque principal, o mejor dicho, la valoración siempre fue dada al inglés - aunque sepamos que en las escuelas los alumnos no salen hablando la segunda lengua, pues el objetivo de la enseñanza de lenguas en la escuela básica no es hacer que el alumno salga con proficiencia, pero ponerlo en contacto con otros repertorios lingüísticos y otros modos socioculturales en el mundo, promoviendo creatividad y empatía con la diferencia de visiones de mundo y tener contacto con otras lenguas y culturas¹.

Esa experiencia me hizo reflexionar sobre el papel de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en las escuelas públicas. Diferentemente de cursos de idiomas, que muchas veces responden a demandas específicas del mercado, o sea, el idioma es visto como un producto a ser adquirido y que produce distinción y poder; una prestación de servicio. Es posible observar, en ciertos discursos vehiculados por los medios, una lógica utilitarista en torno a la enseñanza de lenguas. Un ejemplo de eso es el análisis hecho por Fernando Zolin-Vesz y Flavia Vilhena (2013), que investigan el texto “Acuerdo cerrado”, publicado en la revista de bordo de la compañía aérea TAM. En ese texto, los autores identifican la construcción de sentidos sobre el español direccionado casi exclusivamente al mercado de trabajo y a la obtención de ventajas profesionales:

¹ Fue utilizado inteligencia artificial para el formateo de las referencias bibliográficas

Além disso, as pessoas autorizadas a falar sobre ensino-aprendizagem da língua espanhola ao longo do texto não são professores, mas uma gerente de cursos e um sócio de agências de intercâmbios. Nem a escola, tampouco os professores ou a universidade, são convocados, em momento algum, para falar sobre ensino e aprendizagem da língua espanhola. Aprender espanhol parece se configurar, portanto, não como questão educacional, mas como questão de negócio. (Zolin-Vesz, Fernando; Vilhena, Flavia. 2013, pág 265)

La enseñanza de lenguas debe estar involucrada con la formación ciudadana y crítica y no como una prestación de servicio como pasa, generalmente, en esos cursos de idiomas. La Ley de Directrices y Bases (LDB nº9.394/96) establece que la educación debe visar al pleno desarrollo del educando, su formación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo. En esa perspectiva, la enseñanza del español debe ser entendida como una herramienta importante para ampliar horizontes culturales, promover el diálogo entre los pueblos latino-americanos y posibilitar nuevas formas de participación.

Partiendo del presupuesto de que el lenguaje, conforme defendido en el texto sobre el problema de los géneros del discurso por Bakhtin (2016[1939-35]), es un fenómeno social y dialógico, o sea, la lengua ocurre dentro de un contexto social. El sujeto no se forma de manera aislada, pero en la relación con otro, en las interacciones sociales mediadas por el lenguaje; podemos tomar de ahí que la lengua va más allá de la gramática y como es importante que los alumnos/aprendices tengan esa interacción social entre ellos para un mejor aprendizaje. De acuerdo con Isabel Angelo y Girlene Moreira (2021):

A inserção de um idioma no currículo escolar é, para o aluno, além de tudo, uma imersão em uma nova cultura, a expansão de novas perspectivas culturais, sociais, profissionais e individuais. Portanto as aulas de LE conseguem proporcionar ambientes para discussões e uma reflexão crítica sobre a linguagem, sobre como possibilita a comunicação e interação com outros indivíduos, etc. (ANGELO; MOREIRA, 2021, p. 83)

De esa forma, la enseñanza del español, mientras práctica social, puede contribuir para la constitución de sujetos críticos, conscientes de su lugar en el mundo y capaces de transitar entre diferentes culturas y discursos. Sin embargo, el lugar del español en las escuelas públicas brasileñas aún es incierto y, muchas veces, marcado por disputas. En medio de políticas educacionales oscilantes, el español ha sido marginado. Eso evidencia una tensión entre lo que la legislación propone y lo que realmente sucede en el cotidiano escolar.

Tanto que, en este capítulo, serán presentados el contexto histórico de la lengua española, y su importancia por la cuestión geográfica y lingüística, juntamente a la Reforma de la Nueva Enseñanza Media que aconteció en Brasil. Para comprender el papel del español en el actual escenario educacional brasileño, especialmente frente a la marginación de la disciplina tras la reforma de la enseñanza media, serán utilizados conceptos de autores de la Lingüística Aplicada Indisciplinar, tal como propuesto por Moita Lopes (2006) y retomados por Teixeira (2020), en que se defiende una actuación ética, comprometida y políticamente situada del lingüista aplicado. Esa perspectiva será articulada a la Glotopolítica (Del Valle, 2007; 2011; Lagares, 2018), entendida como campo que analiza las acciones sociales sobre el lenguaje, incluyendo las políticas de enseñanza. Tales reflexiones se harán en diálogo con los estudios lingüísticos sobre las ideologías lingüísticas, como Bagno (2008) y Picanço (2003;2023) sobre la historia y los desafíos actuales de la enseñanza de lengua española. Y frente a ese escenario, la investigación busca comprender cómo los profesores de español actúan en la institución pública y cómo perciben esa situación. A partir de algunas preguntas de investigación, fueron desarrollados un cuestionario y una entrevista semiestructurada con profesores actuantes en dos escuelas de la red estadual de Duque de Caxias; ya el guión de las entrevistas estará más detallado en el capítulo de la metodología. Esta investigación se propone a echar luz sobre los discursos que circulan en torno a la enseñanza del español en dos de las escuelas públicas de Duque de Caxias, contribuyendo para el debate sobre el futuro de esa disciplina en el contexto de la educación básica brasileña.

Durante la investigación será posible tener alguna idea de cómo los docentes perciben la metodología de enseñanza utilizada por las/os maestras/os y como las clases son ministradas actualmente. Otro punto importante es por que hay algunas políticas que intentan viabilizar y otras inviabilizar el aprendizaje de la lengua española, o sea, el impacto que puede ocurrir con la decisión de no ofrecer el español en las escuelas, llevando en cuenta contextos históricos y culturales. En la Enseñanza Media, cada clase tiene un idioma (inglés o español), o sea, no son ofrecidos los dos idiomas para todas las clases. Situaciones importantes serán llevadas en cuenta en nuestro estudio, como por ejemplo lo del “pós Reforma do Ensino Médio” que resultó en el hecho de que dejaron de ser obligatorias diversas asignaturas en la Enseñanza Media, entre ellas, el español.

CAPÍTULO 2 - EL DISCURSO DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA: HISTORIA, POLÍTICA Y DISPUTAS CURRICULARES.

Este capítulo se propone a analizar el recorrido histórico del español como lengua extranjera en el currículum escolar brasileño, con enfoque en las disputas políticas, ideológicas e institucionales que marcaron sus trayectorias desde el siglo XX hasta los días actuales. Serán discutidos los factores que influenciaron la valoración y la marginación del español en las escuelas públicas, considerando la influencia de políticas educacionales, del contexto geopolítico latinoamericano y de los cambios promovidos por la Reforma de la Enseñanza Media. El análisis también contempla los movimientos de resistencia a la exclusión del español, destacando su importancia para la integración regional y para la construcción de una educación más plural e inclusiva.

2.1 El Español en el currículum escolar del siglo XX hasta la actualidad

La trayectoria del español en el currículum escolar brasileño es marcada por avances y retrocesos que reflejan las transformaciones políticas, culturales y económicas del país. Desde la reforma Capanema de 1942, que introdujo el español como una de las lenguas extranjeras obligatorias en la enseñanza secundaria, su presencia fue siempre inestable y sujeta a cambios de orientación gubernamental, influencias geopolíticas y disputas ideológicas.

Durante el siglo XX, el español enfrentó disputas con otras lenguas, especialmente el francés y el inglés, que en diferentes periodos ocuparon posiciones de mayor prestigio y visibilidad en el sistema educacional. La LDB de 1961, por ejemplo, retiró la obligatoriedad de la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que impactó directamente a la presencia del español en las escuelas. Solamente en el año 1976, con la resolución nº69/76, la obligatoriedad de la oferta de una lengua extranjera volvió, pero el inglés ya se había consolidado como la principal elección, debido al contexto de la Guerra Fría y a la influencia cultural de los Estados Unidos.

Con la promulgación de la nueva LDB, en 1996, el estudio de lenguas extranjeras volvió a adquirir fuerza, estableciéndose su obligatoriedad desde la llamada quinta serie de la Enseñanza Fundamental hasta la tercera serie de la Enseñanza Media. En este marco, el español empezó a ganar espacio gracias a las relaciones diplomáticas en América Latina y el creciente interés por la integración regional. La aprobación de la Ley 11.161/2005 representó un avance importante, al tornar obligatoria la oferta de la lengua española en la enseñanza

media, lo que llevó a un incremento significativo en el número de escuelas que ofrecían la disciplina.

Sin embargo, ese avance fue interrumpido por la Reforma de la Enseñanza Media en 2016, que derogó la Ley 11.161/2005 y reformuló la LDB, instituyendo la obligatoriedad exclusiva del Inglés como lengua extranjera obligatoria. El español volvió a una posición de marginalidad, quedando como la oferta optativa preferencial en las redes que desean incluirlo. Esos movimientos contradictorios muestran la inestabilidad histórica de la disciplina en Brasil, muchas veces determinada por interés externos y políticos que no siempre priorizan la diversidad lingüística y cultural.

Se debe tener en cuenta que el Español siempre tuvo sus dificultades en los currículos brasileños, principalmente, por su desvalorización frente a otras lenguas sea el francés o el inglés, conforme mencionado en el libro “História, memória e ensino do espanhol” de Picanço (2003), que trata de la presencia de la lengua española en la escuela durante en el siglo XX. De acuerdo con Picanço:

A importância e a presença das línguas estrangeiras nos currículos das escolas até meados do século XX não se deve exatamente às mesmas razões pelas quais aprendemos hoje. Essa presença se deve basicamente ao fato de as línguas estrangeiras serem entendidas, até aquele período, como parte das disciplinas formadoras do espírito dos jovens, ou seja, das humanidades clássicas. (Picanço, 2003, p. 17)

Se nota que la presencia de las lenguas extranjeras en los currículos escolares hasta la mitad del siglo XX se fundamenta en motivaciones distintas de las actuales. Durante ese periodo, aprender una lengua extranjera no era solamente una herramienta para la comunicación global o una exigencia del mercado de trabajo, como ocurre hoy. Las lenguas eran consideradas parte esencial de las disciplinas formadoras del ‘espíritu de los jóvenes’. La tradición de humanidades clásicas remonta al modelo educacional europeo que incluyó diversos países, incluso a Brasil. La enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente del latín y del griego, era visto como una manera de mejorar el pensamiento lógico de los estudiantes. Además del Latín y del Griego, lenguas modernas como el Francés y el Alemán comenzaron a ser introducidas en los currículos escolares. En Brasil, por ejemplo, el Francés era enseñado y considerado la lengua de la diplomacia, de la cultura y de las ciencias. Aprender Francés era como pertenecer a la élite intelectual que valora los ideales de la literatura europea. En el contexto brasileño, la implementación de las lenguas extranjeras en los currículos siguió la influencia europea, pero también reflejó los cambios políticos y

sociales del país. Sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo XX, la función de la enseñanza de lenguas extranjeras comenzó a modificarse, como ya citado anteriormente por Cassiano (2007) sobre la entrada de multinacionales españolas en el país, o sea, con el avance de la globalización, el crecimiento de las relaciones comerciales internacionales pasarán a exigir un abordaje más pragmático en el aprendizaje de idiomas. El inglés, por ejemplo, ganó espacio como lengua franca, convirtiéndose esencial para la comunicación global y para la inserción en el mercado de trabajo, diferentemente con lo que había pasado antes donde el español tenía un gran espacio, con grandes publicaciones en la década de 40:

Assim que o governo passou a incentivar a publicação de livros didáticos no país, a partir da década de 40, o Espanhol vive um dos momentos mais ricos em números de títulos publicados. A língua espanhola, na década de 40, como área do conhecimento acadêmico ou como disciplina escolar, veio responder a duas demandas bem delineadas: servia muito bem à expectativa de erudição das classes dirigentes, ao mesmo tempo que representava, para o governo um modelo de patriotismo e respeito às tradições e histórias nacionais. (Picanço, 2003, p. 37)

Aún así, modificaciones fueron hechas años más tarde y la obligatoriedad de la enseñanza del Inglés y la reducción del espacio para otras lenguas modificaron la diversidad lingüística en los currículos escolares. Mientras antes la escoja de la lengua extranjera era determinada por factores culturales y políticos, hoy ella es orientada por criterios económicos y por la necesidad de comunicación internacional. En ese escenario, el español, al lado del Inglés, ha ganado destaque como lengua franca en diversos contextos en América Latina. Pinto y Pontes (2020) resaltan que, al ser adoptado como lengua franca, el español revela su pluralidad y se vuelve herramienta estratégica para la integración regional, reflejando prácticas lingüísticas que valoran la diversidad y la interculturalidad. Sin embargo, como advierte Del Valle (2011), el avance de la hispanofonía no es neutro, él está inmerso en discursos ideológicos que proyectan el español como símbolo de unidad cultural panhispanica, muchas veces subordinado a interés político, económico y simbólicos vinculados a la reactualización de un panhispanismo de base colonial. Los cambios en la concepción de la enseñanza de lenguas extranjeras refleja la transformación de las necesidades de la sociedad a lo largo del tiempo. Si antes esas lenguas eran estudiadas por su valor cultural e intelectual, hoy son vistas como una herramienta esencial para la modalidad académica, profesional y social. Como señala Kramsch (2017), el aprendizaje de lenguas implica una formación intercultural que permite al alumno actuar como mediador entre culturas, lo que deja de ser un privilegio de las élites y se convierte en una necesidad colectiva en sociedades globalizadas. En este mismo sentido, Moita Lopes (2006) argumenta

que la enseñanza de lenguas debe estar alineada no solo con las nuevas demandas sociales, políticas y económicas, sino que cumple un papel estratégico en la construcción de identidades críticas.

El estudio de las lenguas extranjeras sigue desempeñando un papel fundamental en la educación actual, pero con objetivos y metodologías diferentes. La valoración de la diversidad lingüística y cultural, junto al uso de las nuevas tecnologías, permite que más personas tengan acceso al aprendizaje de idiomas, promoviendo la inclusión y la participación activa en la sociedad globalizada. Sin embargo, como advierte Santos (2015), la globalización no beneficia a todos de forma equitativa y tiende a reforzar desigualdades ya existentes. Ya cuando se trata únicamente del currículo escolar, la revocación de la obligatoriedad del Español en la Base Nacional Común Curricular (BNCC) representó un retroceso en la valoración de ese idioma en nuestro territorio. De acuerdo con Danio Rebouças, diretor de divulgação da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Ceará (Apeece), a una entrevista dada al G1²:

O espanhol é uma língua de integração regional das comunidades latinas. Agora, temos que nos articular, pois isso vai abrir uma porta para a precarização da nossa profissão. (Danio Rebouças, 2024)

A partir de eso, la inviabilidad del español en las escuelas públicas refleja una política educacional que históricamente negligencia la importancia del idioma para la integración regional y entre los individuos. El Mercosur y otras iniciativas de cooperación entre países hispanohablantes y Brasil refuerzan la necesidad del aprendizaje de la lengua, pero aún hay un largo camino por recorrer para consolidarla en los currículos escolares de forma efectiva. Y como ayuda a esa lucha de la permanencia del español, hay un movimiento conocido como “Fica Espanhol” que salió en defensa de la enseñanza del español en las escuelas. Es un movimiento que surgió en RS (Rio Grande do Sul/Brasil) que nació tras la retirada de la obligatoriedad del español en las escuelas. De acuerdo con Sturza y Dias (2023), el movimiento se configura en un espacio de reivindicación político-lingüística, eso porque el movimiento envía propuestas de enmienda constitucional para que el español siga vivo en las escuela de alguna forma. Es un movimiento colectivo que crece cada vez más. Durante la entrevista con el/la Docente 2, participante de la investigación, le fue preguntado su opinión sobre el movimiento “Fica espanhol”:

² G1 es un portal de noticias brasileño mantenido por el Grupo Globo y bajo orientación de la Central Globo de periodismo
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/07/29/ensino-de-espanhol-na-educacao-publica-vira-batalha-de-intresses-no-brasil.ghtml>

Conheço o movimento, é um movimento muito importante e luta pela obrigatoriedade do espanhol. A gente precisa de movimentos que lutem pela nossa disciplina. primeiro a gente teve a obrigatoriedade, depois perdemos a obrigatoriedade. isso foi muito difícil para todos nós que lecionamos o espanhol. tínhamos muita esperança que o espanhol fosse ficar maior no Brasil. (Docente 2)

Su comentario expresa frustración, pues el español vá más allá de carga horaria, el español expresa pertenencia de una cultura gigante, pero los alumnos acaban siendo impedidos, de cierta forma, de aprenderlo.

2.2 Importancia en aprender una segunda lengua y la oferta de español en las escuelas:

Aprender una segunda lengua se trata de entrar en contacto con otras formas de ver el mundo, otras culturas, otras historias. Como afirma Kramsch (2017), la enseñanza de lenguas extranjeras involucra la formación de mediadores culturales, capaces de transitar entre diferentes sistemas de significación, evitando la esencialización de la cultura ajena y desarrollando una competencia intercultural crítica y reflexiva. Esa dimensión, sin embargo, está lejos de ser garantizada en las escuelas públicas brasileñas, especialmente tras la reforma de la enseñanza media (Ley nº13.415/2017), que debilitó aún más la presencia del español en las redes estatales.

Aprender una segunda lengua, no solo te permitirá comunicar y conocer una nueva cultura; además de eso te permitirá adquirir un nuevo pensamiento crítico y de una conciencia intercultural, tal como propone Kramsch (2017) cuando afirma que el contacto con el otro genera una mirada dialógica, en la que el estudiante es capaz de verse desde afuera, construyendo así una identidad más compleja y reflexiva. Eso, claro, con una oferta justa en las escuelas públicas de Brasil, que, en realidad, no es lo que pasa. La inclusión del español como parte del currículum en las escuelas públicas siempre fue vista como una oportunidad de estrechar lazos con los países vecinos, que tienen la lengua española como oficial, además de abrir puertas para futuras oportunidades profesionales. De acuerdo con Carlos Carrera y Ayrton Ribeiro (2023, p.40):

La ley nº11.161/2005 (BRASIL,2005), que pasó a ser conocida como la ley del español, abrió la puerta a que la lengua española pudiese ser ofrecida en el segundo ciclo del Ensino fundamental, pero su importancia radicó, fundamentalmente, en el hecho de que estableció la obligatoriedad de que los colegios ofrecieran a sus alumnos la posibilidad de cursar lengua española en el Ensino Médio, aunque los alumnos no estaban obligados a cursar, lo que no deja de ser una paradoja.” (Carrera y Ribeiro, 2023, p 40)

Este cambio trajo grandes discusiones sobre la importancia de la lengua española en Brasil, un país cercado por naciones hispanohablantes y que hace parte de Latinoamérica y sobre cómo aprender el español sería una forma de traer a los brasileños ese sentimiento de pertenecimiento; y sobre cómo esa discusión afecta a la formación de los alumnos. El problema que traigo aquí es problematizar los impactos causados por eso que llamo de (in)viabilidad del español en dos escuelas estatales de Duque de Caxias. La retirada del español de las escuelas puede presentar diversas barreras en la comunicación y, quizás, en las relaciones internacionales. Sabemos que el español es un idioma fundamental para el Mercosur y para la propia integración regional. La retirada de esa disciplina del currículum perjudica el desarrollo de prácticas lingüísticas que podrían ser fundamentales para fomentar la cultura entre Brasil y los países hispanohablantes.

De acuerdo con Celia Cassiano, al analizar el escenario de los años 2000, cuando se oficializa la obligatoriedad de la oferta del español en la enseñanza media,

Assim sendo, quando em 5/08/2005 é sancionada a Lei Ordinária 11.161 que oficializa a obrigatoriedade da oferta do espanhol nas escolas do ensino médio do Brasil, veremos que houve uma conjunção de fatores políticos e socioeconômicos que vão muito além do Mercosul e que subsidiaram novas relações históricas para que isso acontecesse. São eles a própria expansão do espanhol no mundo, devido às imigrações (sobretudo para os Estados Unidos), a entrada das multinacionais espanholas no país e os esforços de fomento ao idioma no Brasil, oriundos tanto do empresariado quanto do governo espanhol. (Cassiano, 2007, pág 125)

O sea, no fue un gesto meramente motivado por razones educacionales, sino que refleja múltiples fuerzas políticas, económicas y culturales actuando en conjunto. Un factor central fue la fuerte inmigración latinoamericana para los Estados Unidos que hizo que el Español fuera la segunda lengua más hablada en el país y cada vez más presente en el comercio y en los servicios, lo que contribuyó para la percepción del Español como un activo estratégico en el mercado de trabajo global. Brasil, durante los años 1990 y 2000, vivió un periodo de apertura económica y atracción de inversiones extranjeras, con destaque a las empresas españolas:

Por conta de o investimento para a divulgação da língua espanhola no Brasil ser feito em grande parte pelo empresariado e pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), tendo continuidade no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007), é que o Instituto Cervantes (São Paulo), vinculado ao governo da Espanha, é tão prestigiado no Brasil. (Cassiano, 2007, pág 139)

La entrada de corporaciones extranjeras exigió mano de obra calificada y bilingüe, promoviendo el español como herramienta útil para la integración y generación de empleos. Con eso, creció fuertemente también el mercado editorial, pues las “editoras de didáticos, ao lado dos investidores financeiros por trás de algumas universidades privadas, são protagonistas da inserção do Brasil, no setor da educação, na economia globalizada” (Cassiano, 2007, p.132). Estas dinámicas insertan a Brasil en la economía global de la educación, donde la enseñanza se vincula cada vez más con intereses económicos internacionales. En este contexto, el español no solo actúa como un idioma útil para el mercado, sino que también es promovido bajo una lógica panhispánica que, como plantea Del Valle (2011), busca construir una comunidad hispanohablante cultural, política y económicamente operativa. Esa ideología, conocida como hispanofonía, instrumentaliza la lengua como un activo estratégico en la expansión de intereses transnacionales, especialmente los del gobierno español, en América Latina.

Con eso, problematizamos la idea del español visto solamente como la segunda lengua más hablada del mundo, pues es común que se encuentre tal discurso de que el español es el segundo idioma más hablado del mundo en término de hablantes nativos, detrás apenas del mandarín. Aunque en la práctica eso sea verdad, si consideramos los hablantes que la tienen como lengua materna, de acuerdo con el Instituto Cervantes (2021), son casi 500 millones de hispanohablantes; pero debemos llevar en cuenta que la lengua no es solo eso, o sea, no es sólo estimativa, sino, de acuerdo con Del valle (2007), que la lengua es compuesta por una cultura, historia, gente y la comunicación entre los pueblos. Esa idea del sentido común es muy utilizada como justificativa de la importancia del español en las escuelas públicas brasileñas, y como yo había dicho, al reducir la importancia del español a un dato apenas numérico, borramos toda la historia, política, geografía y cultura por detrás.

En América Latina, el español es el idioma predominante en gran parte de los países, lo que confiere a Brasil y a Haití el estatus de los únicos países que no tienen el español como lengua oficial. Claro que existen otros países que aunque estén en la región geográficamente, no hacen parte de América latina por ser anglófonos, como por ejemplo: Guiana, Surinam, Jamaica y Belice. El dominio del español posibilita no sólo la comunicación con los países vecinos, sino también el fortalecimiento de las relaciones diplomáticas en el ámbito del Mercosur, que es una organización de algunos países de América del Sur, y demás bloques regionales. Sin embargo, esa relevancia geopolítica no ha sido reflejada en las políticas educacionales implementadas en los últimos años, especialmente trás la revocación de la obligatoriedad de la enseñanza del español.

En el contexto brasileño, la retirada del español como lengua obligatoria en la educación básica, marcada por la revocación de la ley 11.161/2005, evidencia una tendencia de subalternización en las políticas lingüísticas y educativas del país. Tanto la implementación, cuánto su revocación, fueron decisiones tomadas sin un debate amplio con la comunidad académica ni con la sociedad civil, lo que terminó por reforzar una política de expansión externa, especialmente dirigida por intereses del norte global, sin atender a las necesidades específicas del contexto educativo nacional. Esa carencia de diálogo comprometió la construcción de una política lingüística consistente, generando una desconexión entre las finalidades formativas de la escuela pública y los objetivos relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera.

Más allá de los factores geopolíticos, esta revocación también refleja un cambio de orientación en las políticas educativas brasileñas, que han priorizado criterios económicos y de evaluación en detrimento de la diversidad cultural y lingüística. La reducción de la carga horaria de disciplinas muestra cómo el discurso sobre la “calidad educativa” ha servido para justificar una formación centrada en el rendimiento en pruebas estandarizadas. Como señala Picanço (2012), estas decisiones no solo afectan la formación docente y los derechos lingüísticos de los estudiantes, sino que también impiden la construcción de una educación emancipadora e intercultural, necesaria para una ciudadanía crítica y plural.

La realidad de las escuelas públicas de ciudades como Duque de Caxias, es aún más grave, donde la presencia del español ha sido más reducida en las aulas. Aunque sea apuntada políticamente como una lengua de extrema importancia en términos globales, según Picanço (2012), la formación docente aún está marcada por una visión formalista de la lengua, enfocada en el dominio del código, y no en su dimensión discursiva y sociocultural. Esa lógica se perpetúa también en las escuelas, pues el español sufre una serie de obstáculos en nivel local: reducción de carga horaria, falta de concurso público para profesores, escasez de materiales didácticos entre muchos otros casos completa la exclusión del currículum escolar. Así que el discurso del español como segunda lengua más hablada acaba siendo un argumento vacío. Como observan Zolin-Vesz y Vilhena (2013), este tipo de afirmación forma parte de un discurso utilitarista que asocia el aprendizaje del idioma únicamente a su valor de mercado o a la posibilidad de acelerar una carrera profesional. Es fundamental, por lo tanto, cuestionar ese tipo de argumento y comprender que la relevancia de una lengua no se resume a números de hablantes. El español tiene un potencial gigantesco como instrumento de integración latinoamericana y la valoración de la diversidad cultural que es riquísima, identidad esa que va más allá de España (Madrid), pues hasta en la península hay culturas e

idiomas diversos dentro de un mismo país. En América Latina, la diversidad lingüística y cultural se manifiesta de forma amplia y compleja. Cada región presenta modos de vida singulares, con identidades culturales profundamente arraigadas y expresiones propias que reflejan su historia y contexto sociocultural.

A partir de esta base, será posible abordar la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras, en nuestro caso, el español, aún más por los aspectos ya citados anteriormente. Las escuelas que hacen parte de esta investigación fueron escogidas por el motivo de que mantuvieron el español en su curriculum aunque sea como optativa tras la nueva reforma de la Enseñanza Media de la Ley n° 13.415/2017.

2.3 La derogación de la Ley n° 11.161/2005

A partir de 2017, la ley n° 11.161/2005 fue derogada, lo que inviabilizó la enseñanza de esa lengua en gran parte de las instituciones públicas. Las escuelas que permanecieron con el español, la tienen como lengua optativa y con tiempos muy reducidos. De acuerdo con Isabel Angelo do Nascimento y Girlene Moreira da Silva en su artículo “Da sanção da lei n° 11.161/05 aos dias atuais: principais impactos na vida e na prática docente de professores de espanhol do ensino médio de escolas públicas estaduais de Natal/RN”, la reforma de la enseñanza media, iniciada por medio de la Medida provisoria n° 746/2016, trajo una serie de impactos en diversos aspectos de la educación. Entre ellos, se destaca la revocación de la Ley 11.161/2005 que garantizaba la oferta obligatoria del español en la enseñanza secundaria, así como cambios en la Ley de Directrices y Bases (LDB), que pasaron a permitir que cada escuela eligiera libremente la lengua extranjera que ofrecería.

Uma dessas foi a medida provisória (MP) n°746/2016, que propôs a reforma do ensino médio, e que, quando aprovada, tornou-se a Lei n°13.415/17 e na qual foram estabelecidas as reformulações no ensino médio, alterando carga horária, distribuições das disciplinas, alteração na exigência de formação dos professores e, dentre as alterações, ocorre a revogação da Lei do Espanhol. (Isabel Angelo y Girlene Moreira, 2021 ,p.83)

A partir de esa reformulación, yo diría que los estudiantes viven en una paradoja, porque nuevos cambios fueron hechos, pero, por ejemplo, el ENEM sigue ofreciendo las mismas opciones y no hace la exigencia del español. Yo diría que los docentes y alumnos viven en una paradoja, porque, quizás, muchos alumnos tengan ganas de aprender el Español,

pero, desafortunadamente, no tienen la oportunidad, después de ser puesto apenas como una disciplina optativa de acuerdo con Isabel Angelo y Girlene Moreira:

É nesse momento que a língua espanhola se torna optativa para as escolas públicas, como está descrito no Artigo 3º, inciso 4º da lei de Reforma do Ensino Médio, conversão da medida provisória nº 746, de 2016. Afetando todo corpo estudantil e gestão escolar, isso nos leva a refletir sobre os interesses políticos a respeito da educação brasileira no que se refere ao idioma espanhol. (Angelo y Moreira, 2021 ,p.83)

Este carácter fue reafirmado posteriormente por la Base Nacional Común Curricular (BNCC), que establece la posibilidad de ofertar el español, pero no como lengua obligatoria. En 2025, el Consejo Nacional de Educación publicó la resolución CNE/CEB nº 5/2025, que establece directrices para la oferta preferencial y optativa del español en la Enseñanza Media, en consonancia con lo previsto en el artículo 35-D de la LDB, modificado por la Ley nº 14.945/2024.

Art. 1º Instituir as diretrizes para a oferta preferencial de Língua Espanhola em caráter optativo no Ensino Médio, conforme disposto na legislação.(BRASIL, 2025)

A partir de la entrevista hecha en las escuelas, es posible percibir los impactos causados tanto a los profesionales como a los alumnos tras la reforma en la Enseñanza Media de 2017. Las escuelas donde trabajan las/os profesoras/es participantes están ubicadas en una periferia de Duque de Caxias, donde hay personas que buscan una ascensión en la sociedad, y la única y mejor salida son los estudios pero, aún así, los discentes y docentes enfrentan grandes barreras. Los profesionales enfrentan la falta de reconocimiento, materiales adecuados para que puedan trabajar de la mejor manera posible y con calidad.

Ofrecer a los alumnos el derecho de aprender la lengua que quieren, refuerza la importancia de enaltecer el plurilingüismo, o sea, nota que es primordial promover la enseñanza, el aprendizaje y el intercambio de informaciones durante la oferta de una otra lengua y cultura que sea más próxima de nuestras vivencias históricas y culturales. Con la reforma que hubo en la Enseñanza Media, aumentó la discrepancia entre las escuelas públicas y privadas, una vez que las escuelas privadas siguieron ofreciendo las lenguas extranjeras, tanto el inglés como el español. Según Santos:

O mundo globalizado, visto como fábula, apresenta um certo número de fantasias. Falamos, por exemplo, em encurtamento das distâncias através do processo de Globalização, com as viagens pelo mundo, mas na verdade esquecemos que elas somente são acessíveis para determinados indivíduos; aqueles detentores do capital. (SANTOS,2015, p.294)

A partir de eso, se percibe que estudiantes con renta baja, sufren las consecuencias y siempre quedan en desventaja en el mundo globalizado en que nos encontramos, lo que SANTOS (2015) llama de *globalización perversa*, pues en un mercado capaz de homogeneizar a todos. Lo que sucede es una situación inversa, o sea, la gente se aleja más, dejando más difícil la ciudadanía universal necesaria para una convivencia verdaderamente plural. Elegí dos escuelas de Duque de Caxias, porque tras la nueva Reforma, son de las pocas escuelas que todavía ofrecen el español, aunque lo sea como optativa. A partir de las investigaciones, fue posible identificar diversos factores acerca de la enseñanza del Español en esas 2 escuelas; desde la oferta hasta la metodología.

CAPÍTULO 3 - LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se escribe en el enfoque cualitativo e interpretativo, ya que busca comprender en profundidad los sentidos contruidos por los sujetos en torno a la presencia o ausencia de la Lengua Española en el contexto escolar. Según Gamboa (2022), la investigación cualitativa tiene como objetivo interpretar las experiencias y discursos de los participantes dentro de su contexto social, lo que se alinea con los propósitos de esta monografía. Además, como destaca André (2005), el enfoque interpretativo permite acceder a la perspectiva de los actores sociales, valorando sus significados, trayectorias y prácticas discursivas.

Para alcanzar tales objetivos, se optó por la metodología del estudio de caso, comprendida aquí como una estrategia que permite analizar un fenómeno específico en profundidad dentro de un contexto delimitado, conforme define Stake (2011). El estudio de caso es especialmente adecuado cuando se desea comprender un acontecimiento en su complejidad, considerando las condiciones sociales, históricas e institucionales que lo atraviesan. En este caso, las dos escuelas públicas del municipio de Duque de Caxias representan contextos particulares donde se problematiza la (in)viabilidad del español en el currículum escolar tras la Reforma de la Enseñanza Media.

Así, las opciones metodológicas adoptadas se justifican por su pertinencia para comprender los discursos, prácticas y desafíos que rodean la enseñanza del español como lengua extranjera en escuelas públicas brasileñas, en diálogo con los marcos de la glotopolítica crítica (Del Valle, 2007; 2011; Lagares, 2018) y con la perspectiva dialógica del lenguaje de Bakhtin (2016 [1952-1953]). Durante las investigaciones, se utilizarán los siguientes nombres, Docente 1 (D1) para referirme a la/al docente del CIEP, y Docente 2(D2) a la/al docente de la escuela estadual, pero que no es un CIEP.

Como instrumento metodológico principal, fueron realizadas entrevistas semiestructuradas con los/las profesores/as de esas instituciones de enseñanza, cuya/o Docente 1 actúa en la escuela hace 18 años, pero cree que el español se hace presente en la institución hace 20 o 25 años; y el/la Docente 2 que actúa en el área desde 2014 y hace 10 años que actúa en la escuela. Por tratarse de un estudio de caso, esa técnica se mostró particularmente apropiada, una vez que permite al investigador acceder a las percepciones de los/las participantes y observar sus reacciones a las preguntas, como cambio en el tono de

voz, en la entonación o en el ritmo del habla, elementos que colaboran para la interpretación de lo que está siendo enunciado. Segundo Duarte (2004, p.215):

Se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Las entrevistas siguieron un guión previamente elaborado, cuyas preguntas fueron formuladas con la finalidad de investigar aspectos relevantes sobre la enseñanza del español en esas escuelas sobre su viabilidad curricular y las percepciones docentes sobre su importancia en el contexto escolar.

Las entrevistas fueron marcadas directamente en las escuelas participantes, con el apoyo de la gestión escolar. La generación de datos ocurrió de forma presencial, en ambiente reservado dentro de las propias unidades escolares, de modo a garantizar el confort y la privacidad de los/las participantes. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 10 minutos y fue grabada con la autorización previa de los/las participantes. Las grabaciones fueron transcritas en la íntegra, respetando la oralidad y las especificidades de las hablas.

La elaboración del guión de preguntas fue pautada en la investigación por temas que emergen de la práctica concreta y de las vivencias de los/las profesores/as entrevistados/as, permitiendo, así, la identificación de discursos que nos permita comprender las condiciones y desafíos de la presencia de la lengua española en estos ambientes escolares. Las preguntas hechas fueron:

- 1) Há quanto tempo atua na área da docência lecionando a língua espanhola?
- 2) Na sua opinião, qual é a importância de ensinar a língua espanhola no Brasil?
- 3) Conhece o movimento “fica espanhol”?
- 4) Após a reforma do ensino médio, quais foram os impactos causados quando se trata da quantidade de alunos para aprender espanhol?
- 5) Desde quando a escola oferta o espanhol em seu currículo?
- 6) Após a reforma do ensino médio, a escola continuou mantendo o espanhol no currículo escolar?
- 7) Caso tenha mantido, o espanhol é oferecido como uma disciplina obrigatória ou eletiva no novo currículo?

- 8) Quais são as maiores dificuldades que o professor/ a escola enfrenta para ensinar uma língua estrangeira ao discente?
- 9) Como o currículo incorpora práticas discursivas/comunicativas e atividades de conversação?
- 10) Quais metodologias de ensino são utilizadas para facilitar a aprendizagem do espanhol?
- 11) Quais são/ foram os principais recursos e materiais didáticos utilizados no ensino do espanhol?
- 12) A escola conseguiu manter o espanhol mesmo a gente não tendo conseguido reverter a situação do espanhol no currículo da escola no novo ensino médio?
- 13) Como o ensino do espanhol é adaptado para atender às novas normas pedagógicas estabelecidas pela reforma?
- 14) Como a escola vê essa distinção existente entre a valorização da língua inglesa no currículo escolar sobre a língua espanhola?
- 15) *De forma geral, como a escola lidou com a reforma do ensino médio nas diversas áreas do conhecimento, inclusive com os profissionais de espanhol?*

La perspectiva teórica que sostiene el análisis de esta investigación está ancorada en la filosofía del lenguaje del Círculo de , que comprende el lenguaje como práctica social y dialógica. Según Bakhtin (2016[1952-1953]), todo enunciado está insertado en un contexto ideológico e histórico, siendo atravesado por múltiples voces y sentidos. Partiendo, por lo tanto, de la noción de enunciado como unidad real de la comunicación, que implica una relación de responsividad frente a otros discursos: todo enunciado responde a otros anteriores y anticipa respuestas futuras.

Para elaboración del análisis de las entrevistas realizadas, seguimos las orientaciones metodológicas de Sobral y Giacomelli (2016), que proponen una lectura en tres etapas (1) descripción de los datos, con identificación de los enunciados relevantes; (2) análisis discursivo de las recurrencias y de los elementos ideológicos presentes en las respuestas; y (3) interpretación de los sentidos construidos en los discursos, en diálogo con el contexto social e institucional de la política lingüística en la educación básica.

Así, la elección por este enfoque nos permite interpretar las voces de los docentes no como expresiones neutras de opinión, sino como producciones discursivas atravesadas por ideologías, valores y disputas simbólicas. Los discursos analizados, por medio de sus géneros específicos, o sea, la entrevista, muestran las tensiones en torno a la enseñanza del español y su (in)viabilidad en el contexto escolar brasileño actual.

Para el tratamiento de los datos colectados en las entrevistas semiestructuradas, fue necesario realizar una lectura atenta de todas las respuestas, dado que este tipo de entrevista

no permite una rigidez total del guión propuesto. En un primer momento, se realizó una descripción general de las respuestas con el objetivo de identificar convergencias y divergencias en los discursos de los/las participantes. A partir de esta lectura analítica, se organizaron los ejes temáticos que orientan el análisis y la discusión de las percepciones sobre la (in)viabilidad del español en las escuelas públicas de Duque de Caxias.

Además, para garantizar los principios éticos de la investigación con seres humanos, todos los participantes firmaron un término de consentimiento que aclara los objetivos de la investigación, el uso de los datos y la garantía del anonimato y de la confidencialidad de las informaciones suministradas. El modelo de este documento se encuentra en el apéndice de esta monografía.

CAPÍTULO 4 - LAS VOCES Y PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA (IN)VIABILIDAD DEL ESPAÑOL EN LA ESCUELA

Este capítulo presenta el análisis de los datos obtenidos a través de entrevistas con docentes de dos escuelas estatales de Duque de Caxias. El análisis será dividido en 4 ejes temáticos principales: (1) la permanencia y oferta del español en el currículum; (2) los impactos causados por la reforma de la nueva enseñanza media; (3) la valoración de las lenguas extranjeras en el contexto escolar; (4) las prácticas pedagógicas y metodológicas utilizadas en la enseñanza del español. Cada eje busca comprender, a partir del discurso de los/las profesores/as, los desafíos y estrategias involucradas en la manutención de la lengua española como disciplina en escuelas públicas, reflejando sobre las políticas lingüísticas vigentes, la actuación docente y las condiciones de enseñanza-aprendizaje en las realidades investigadas.

4.1 Permanencia y oferta del Español en el currículum

En este primer eje, será tratada la oferta y permanencia del Español en el currículum escolar, buscando comprender desde cuando esa lengua es ofertada y de qué forma su presencia fue impactada por la reforma curricular reciente. Uno/a de los/las docentes contestó lo siguiente sobre la permanencia del Español como disciplina obligatoria en el currículum:

Infelizmente não, porque a gente tem que seguir regras, né? Regras que vem da secretaria. Aí acabou a obrigatoriedade da língua, da disciplina de espanhol, ela passou a ser optativa, como era optativa em algumas séries anteriores também. Como generalizou essa questão, foi bastante prejudicado, eu vejo desta forma. Tanto para o aluno, como para os professores, porque tem alunos que têm mais facilidade de aprender o espanhol do que o inglês, aí ele não teve essa opção. O espanhol é ofertado como uma disciplina eletiva aqui na escola. (Docente 1)

No tan distinto de lo que fue contestado por el/la Docente 1, el/la Docente 2 respondió de forma sucinta: “*O espanhol segue como disciplina eletiva. (Docente 2)*”. La reforma en Brasil trajo cambios significativos para la estructura curricular de las escuelas públicas, impactando directamente a la oferta de disciplinas, especialmente la de lenguas extranjeras. La respuesta de los/ las entrevistados(as) muestra un aspecto preocupante de ese nuevo modelo educacional: la retirada de la obligatoriedad de la enseñanza del español y su sustitución por un carácter optativo en casi todas las escuelas. Ese cambio refleja una decisión política y administrativa que afecta tanto a los estudiantes, cuanto a los profesores,

comprometiendo la diversidad lingüística en el ámbito escolar. Antes de la Reforma, el español ya era tratado de forma desigual en comparación al Inglés, siendo obligatorio solamente en algunas series, en algunas escuelas, y estados de la Federación. Por eso, las respuestas de los/as docentes indican que, con la Reforma, esa disciplina perdió más espacio, o sea, dependiendo de la decisión de la escuela o de la demanda de los estudiantes para que sea ofrecida. Esa devaluación perjudica a aquellos que tienen más facilidad con la lengua española y podrían beneficiarse de un aprendizaje mejor. Además, reduce las oportunidades de formación académica y profesional para profesores del área, limitando sus posibilidades de actuación; este aspecto es abordado por Julyana Peres, en su artículo “A Reforma do Ensino Médio e a revogação da LEI 11.161/2005: o novo cenário do espanhol no Brasil”:

Outro impacto grave está relacionado à formação de professores de língua espanhola, visto que a tendência é que os cursos de Graduação em Letras Espanhol sejam reduzidos, uma vez que já não será mais necessário formar professores para ensinar uma disciplina que não é vigente nos currículos. (Peres, 2020, p. 152)

De esa forma, limitar la enseñanza del español en las escuelas públicas debilita la capacidad de los estudiantes de comunicarse e interactuar en un contexto globalizado, restringiendo sus oportunidades de estudio y trabajo.

En la educación básica, a pesar de que muchos profesores de español han perdido su carga horaria debido a la nueva estructura curricular, como se observó en la entrevista, siguen resistiendo, enseñando con compromiso y formando estudiantes interesados en la lengua española. Esta realidad demuestra que, aunque las decisiones administrativas impactan directamente la vida de los docentes, también se abren espacios de lucha y defensa del español dentro de las escuelas. La permanencia del español en el ENEM³ sigue siendo una herramienta estratégica para estimular su enseñanza-aprendizaje, y su posible reincorporación al PNLD/2025⁴ representa una esperanza concreta para fortalecer su presencia. Así, la flexibilidad curricular no debe significar un retroceso sin vuelta, sino un terreno de disputa en el que la valorización de las lenguas extranjeras, en especial del español, continúa siendo una causa legítima y necesaria.

³ Exame Nacional do Ensino Médio

⁴ En la página 15 fueron definidas las áreas de conocimiento: “4.1. Serão avaliadas coleções por Área do Conhecimento com seus respectivos componentes curriculares das seguintes obras: Língua Portuguesa, Redação, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Língua Inglesa, **Língua Espanhola**, Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física e Educação Digital (...)”
www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-acessibilidade/Anexo01ReferencialPedaggico2retificao11092024.pdf

4.2 Impactos de la Reforma: “o Novo Ensino Médio”

En este punto son discutidos los impactos específicos de la reforma de la Nueva Enseñanza Media, enfocando en la adaptación (o no) de la enseñanza del Español. La investigación pretende entender cómo las escuelas organizaron sus currículos y cuales estrategias, si existen, fueron adoptadas para garantizar la continuidad de la disciplina. Adaptar el español a la nueva demanda fue/es un trabajo arduo, porque tuvieron que atender a las nuevas normas pedagógicas:

Aí vai de cada professor, cada um tem sua particularidade em passar a língua, em ensinar a língua para os alunos. Eu acho que, como diminuiu o tempo, acho que dificultou mais ainda do que já era. Inclusive o material didático. Eu tenho a opinião de que em qualquer língua a pessoa aprende mais com a conversação, isso é fundamental. Não adianta você saber ler e escrever e não saber conversar com o outro. E praticamente não tem tempo hábil pra isso, é muito curto para uma língua .
(Docente 1)

La enseñanza del español en las escuelas públicas, frente a las nuevas normas pedagógicas establecidas por la reforma, se adaptó de manera muy particular, a depender de cada profesor. Cada docente encuentra sus propias estrategias y metodologías para presentar el contenido de la lengua, respetando sus características personales de enseñanza. Sin embargo, los cambios traídos por la Reforma, especialmente la disminución de la carga horaria destinada al español, acabaron por generar aún más desafíos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con menos tiempo disponible en aula, el trabajo del profesor se volvió más difícil y limitado. Uno de los impactos más significativos fue la precarización del uso del material didáctico, que ya presentaba dificultades antes de las alteraciones curriculares. La práctica de la lengua extranjera, que exige tiempo y dedicación, quedó aún más comprometida.

En la visión del/la entrevistado(a), la conversación es una práctica central para el desarrollo de cualquier idioma. Aprender a comunicarse oralmente es considerado más importante que apenas leer y escribir. Dominar la práctica de conversación es esencial para el efectivo aprendizaje lingüístico, pues la lengua viva se manifiesta en el intercambio, el diálogo y en la interacción.

Desafortunadamente, con la carga horaria reducida, el espacio para promover actividades de conversación, que exigen tiempo, práctica y continuidad, se ha vuelto escaso. De esa forma, la enseñanza del español pierde una dimensión fundamental, dejando huecos en la formación de los estudiantes. El tiempo, siendo insuficiente para prácticas más

dinámicas e interactivas, limita el contacto de los alumnos con la lengua española, afectando directamente su aprendizaje. Así, los profesores necesitan reinventarse constantemente para que, dentro de las limitaciones impuestas, aún consigan enseñar la lengua de forma significativa y eficaz. Esa reinvención de los docentes, muchas veces solitaria e improvisada, se encuentra en la pérdida de una dimensión esencial del aprendizaje, así como mencionado anteriormente en Angelo y Moreira (2021, p. 83). En ese sentido, el español debería ofrecer más que el dominio lingüístico; él representa una ventana para el mundo, un espacio de reflexión sobre el lenguaje e identidad. Considerando las adaptaciones exigidas por la nueva estructura curricular, es importante comprender también cómo la escuela, de forma más consciente, supo lidiar con los cambios promovidos por la reforma de la Nueva Enseñanza Media en todas las áreas, incluso a lo que se refiere a los profesionales del Español:

Pra gente foi um baque coletivo, tanto pra equipe, como para os professores, porque eles ficaram meio soltos no vento, sem saber o que fazer. Causou problemas no quadro de horários, ter que procurar outra escola, não ter espaço pra todo mundo. Então acho que foi bem frustrante e a realidade foi bem difícil, porque nem toda escola tinha vaga, nem toda escola disponibiliza série para poder implantar mesmo como eletiva. Os professores passaram por um momento muito complicado. (Docente 1)

La reforma de la enseñanza media de 2017 causó un gran impacto en la dinámica escolar, siendo descrita por la entrevistada como un “baque colectivo” tanto para el equipo de gestión como para los profesores. La sensación de desamparo fue generalizada, ya que muchos profesionales quedaron sin orientación clara sobre cómo proceder frente a los cambios. El relato evidencia que la falta de directrices específicas resultó en un ambiente de incertidumbres, por lo cual los profesores, especialmente de áreas como el Español, se vieron “soltos no vento”. Esa desorganización reflejó directamente en la composición de los cuadros de horarios, que fueron hechos rápidamente y, muchas veces, de manera improvisada.

Además de los problemas internos en la organización escolar, los docentes enfrentan la necesidad de buscar otras unidades escolares para garantizar sus cargas horarias, una vez que no todas las instituciones poseían vacantes suficientes. Muchas escuelas, conforme relatado, siquiera tenían clases disponibles para la implementación de componentes curriculares como disciplinas electivas, lo que limitó aún más las posibilidades de traslado de los profesores afectados.

El sentimiento predominante entre los profesionales fue de frustración, porque la reforma, que prometía mejoras, en la práctica, resultó en inestabilidad e inseguridad. Muchos expertos en Educación ya indicaban que eso iba a suceder. La ausencia de un planeamiento

eficaz para acoger a todas las áreas del conocimiento generó exclusiones y desvalorización de ciertas disciplinas, como el español, que fueron marginalizadas en el nuevo formato de enseñanza. Ese escenario agravó las dificultades vivenciadas en el cotidiano escolar, pues, además de las adaptaciones pedagógicas necesarias, hubo impactos emocionales y financieros significativos para los profesores. El relato demuestra que el proceso de transición fue extremadamente difícil. La falta de infraestructura y el apoyo para la efectiva implantación de los cambios generó un ambiente de precarización, tanto para la nueva enseñanza como para el trabajo docente. Sin embargo, lo que se percibe es que esa visión varía de manera particular, ya que, según el/la Docente 2, la escuela supo manejar muy bien la situación.

A escola lidou muito bem com isso. Inclusive as disciplinas do novo ensino médio foram adaptadas/pensadas pro corpo docente, então digamos que essas disciplinas foram pensadas pra que o corpo docente que aqui estava pudesse trabalhar com essas disciplinas. Em relação ao espanhol, que se encaixou como eletiva, mas a gente faz um trabalho em equipe, a gente trabalha gerando nota pra que outros professores possam utilizar essa nota como recuperação, como trabalho. A gente trabalha com projetos, fazendo projetos em que o espanhol está incluso. Todos recebem muito bem as notas e utilizam essas notas. (Docente 2)

La escuela logra manejar bien con los cambios propuestos y que las nuevas disciplinas del currículum fueron pensadas con base en el cuerpo docente ya presente en la escuela, de modo que los profesores pudieron adaptarse y ocupar los espacios creados por las nuevas demandas curriculares. Este ambiente de colaboración entre los/las profesionales, incluso ante los desafíos impuestos por la Reforma, evidencia lo que Picanço (2021) denomina “brechas”: espacios creados por los propios docentes en su cotidiano escolar, donde es posible resistir a las imposiciones hegemónicas y reivindicar la práctica pedagógica de manera colectiva, crítica y dialógica. El/la entrevistado(a) resalta que su disciplina, el español, no es trabajada de forma aislada, sino que de manera integrada a proyectos pedagógicos más amplios, lo que favorece a un abordaje interdisciplinario y significativo para los alumnos, y que los demás profesores aceptan y valoran las contribuciones de la disciplina español, principalmente a lo que se refiere a la utilización de las notas. Aunque con los nuevos desafíos, esa escuela, en particular, logró, de cierta manera, un ambiente colaborativo entre los profesionales, respetando la formación de cada uno y aprovechando sus habilidades para ofrecer una enseñanza más completa. Uno/a de los/las docentes entrevistados(as) llamó la atención para la falta de alineamiento entre el nuevo currículum de la Enseñanza Media y los procesos de evaluación externa, como el ENEM que acaba perjudicando a los estudiantes. En sus palabras:

Essa pergunta é muito difícil. Não é que eu seja totalmente contra a reforma, mas eu acho que tinha que ter uma ligação entre todos os meios da educação. Por exemplo, houve a mudança do ensino médio, mas o aluno que vai fazer o ENEM ou um vestibular público, ele fica no prejuízo, porque várias disciplinas que são cobradas nessas avaliações, eles passaram a não ter mais. Já que se mudaram as disciplinas, tinha que mudar a forma de avaliação externa também. Alguém sempre vai levar prejuízo. (Docente 1)

El/la docente no se declara totalmente contrario/a al cambio, pero evidencia preocupaciones significativas en cuanto a su implementación y sus desdoblamientos; esa forma de modular su opinión, muestra la dificultad de muchos docentes de sentirse a gusto para poder opinar y tener su voz oída, en especial, en gobiernos de espectro más autoritario como se configuró en la época de la Reforma de 2017 y en los años siguientes. El/ la entrevistado/a destaca que la falta de una integración entre las diferentes esferas de la educación es uno de los principales problemas de la Reforma. Se apunta que hubo una transformación en el currículum de la Enseñanza Media, pero que no hubo un alineamiento correspondiente en las evaluaciones externas, como el ENEM y en los vestibulares públicos. Esa desconexión entre la formación escolar y las exigencias de los exámenes de ingreso a la universidad perjudica especialmente a los estudiantes de las escuelas públicas. Mientras en muchas escuelas privadas se mantiene la oferta de disciplinas como Física, Química y Biología, consideradas fundamentales para la formación superior, en las públicas la flexibilización del currículum puede significar la exclusión de estos saberes. Según un informe de la Rede Escola Pública e Universidade (REPU, 2021), la implementación de itinerarios formativos ha acentuado la desigualdad entre estudiantes, ya que los contenidos esenciales para el ingreso en la educación superior dejan de ser ofertados de manera equitativa. Al tener una formación escolar que no contempla plenamente las disciplinas exigidas en los exámenes, los alumnos de las escuelas públicas quedan en desventaja en relación a aquellos que estudian bajo el currículum anterior o que tuvieron acceso a contenidos complementarios. En su reflexión, el/la Docente resalta que ese cambio debería haber sido acompañado de una reformulación de los procesos de evaluación externa, para que el sistema educativo en su totalidad se actualizara de manera conexa y justa. Además, el entrevistado sugiere que, inevitablemente alguien será perjudicado. Esa perspectiva demuestra preocupación con las desigualdades educacionales que pueden agravarse en función del nuevo sistema educacional. La crítica no es dirigida solamente al nuevo modelo de enseñanza media entre si, sino a la manera como fue implantada, sin considerar de manera

efectiva las consecuencias prácticas para los alumnos que necesitan competir en exámenes de alta exigencia académica.

El habla trae una percepción de que, al contrario de democratizar y mejorar la enseñanza, puede acabar creando nuevos obstáculos para los estudiantes de escuelas públicas, que muchas veces no tienen acceso a complementaciones curriculares fuera del ambiente escolar. De esa forma, el/la entrevistado/a defiende que cualquier alteración profunda en la estructura de enseñanza debería venir acompañada de cambios equivalentes en las formas de evaluaciones, para que los objetivos de formación de los estudiantes estén en sintonía con los criterios de selección para ingresar a una universidad.

El/la docente destaca aún que “alguém sempre vai levar prejuízo”, refuerza una crítica social y educacional más amplia. La educación debería ser pensada de manera integrada, y los cambios estructurales deben ser hechos con responsabilidad, llevando en cuenta todos los impactos posibles. El alumno que es el centro de todo ese proceso educativo, no puede ser el más perjudicado por las fallas de planeamiento.

4 3 Valoración de las lenguas extranjeras

En este eje, se busca entender cómo los/as docentes perciben la importancia de enseñar la lengua española en Brasil:

Quando o espanhol era obrigatório em determinadas séries, ele fluía, mas não fluía como a língua inglesa, por exemplo,mas, pelo menos, tinha uma grande quantidade de alunos ao contrário de agora. Agora, praticamente, a gente não tem alunos estudando espanhol, porque virou uma opção, aí a maioria opta por uma outra língua que é o inglês, que no senso comum, é a mais falada, é a língua universal. Eu acho que isso prejudicou bastante, principalmente, os profissionais dessa disciplina. Houve uma evasão gigantesca. (Docente 1).

De acuerdo con el/la Docente 1, cuando el Español era obligatorio, aunque no hubiera la misma aceptación y popularidad que la lengua inglesa, había una demanda considerable por esa disciplina. Muchos alumnos tenían contacto con el idioma debido a la obligatoriedad, lo que permitía, por lo menos, la creación de clases en diversas escuelas. Con la gran reducción del horario, como mencionado anteriormente, muchos docentes se vieron obligados a buscar otras áreas de actuación, como el portugués o las literaturas.

La reducción significativa en el número de alumnos que tenían interés en aprender español, la devaluación de la disciplina y la precarización profesional de los/as docentes son piezas de un mismo engranaje. Eso refuerza la necesidad de políticas públicas que incentiven

la valorización de la enseñanza de lenguas extranjeras de forma equitativa, garantizando que los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje diversificado y alineando a las necesidades culturales y económicas del país, enfatizando, aún más, en Duque de Caxias, que es una de las ciudades más ricas del Estado de Río de Janeiro. Y con esa desvalorización de la enseñanza del español en Duque de Caxias también se limitan las oportunidades de los estudiantes. De acuerdo con la Docente 2:

A gente tem alguns cenários. A gente tem o primeiro cenário que é o espanhol como língua optativa. Isso já é uma questão, porque o aluno vai optar se vai fazer ou não uma língua. Isso já cria um cenário complicado pra gente, porque como vai ser ofertado? Como o aluno vai optar, qual vai ser o espaço da escola, qual vai ser o horário, o que se faz com os alunos que não optaram. depois da reforma do Novo Ensino Médio, muitas escolas colocaram o espanhol como disciplina eletiva e isso nos ajudou, falando da minha realidade em particular, me ajudou muito, porque eu consegui ter essa carga horária dentro do tempo regular, ter mais tranquilidade para trabalhar, além de o espanhol, outras disciplinas eletivas trabalhando junto com o espanhol, me ajudou muito como disciplina eletiva, mas eu sei que outros lugares, de repente, esse espanhol não virou eletiva, então eu não sei o que foi feito com a disciplina e com os professores. (Docente 2)

Las reflexiones reflejan la realidad del escenario educacional brasileño, donde las políticas públicas ni siempre son aplicadas de forma justa. La ausencia de directrices claras y uniformes parece ser uno de los principales entresijos para que la enseñanza del español se consolide como parte relevante de la formación de los estudiantes. Lo que parece es que la presencia del español pasó a depender de decisiones locales y de la estructura de cada institución. De acuerdo con Julyana Peres:

Isso impacta também na redução de vagas em Concursos públicos (que para Espanhol já são ínfimas), bem como em vagas para professores em Instituições de ensino privadas, pois a partir de agora, o Espanhol poderá simplesmente ser retirado completamente ou talvez, oferecido como língua estrangeira optativa. (Peres, 2020 p.153)

O sea, la autora llama la atención para la reducción de vacantes en concursos públicos como uno de los impactos causados por la Reforma de 2017, donde el español se convirtió en una disciplina electiva. Diferentemente de la lengua inglesa que siguió en el currículum escolar, y de acuerdo con la Docente 1 es más valorado que el español:

A distinção é imensa e a distância entre uma e outra não sei nem como medir. O inglês permanece ali forte, obrigatório de acordo com o senso comum que todos preferem a língua inglesa. Todos acham que o inglês é mais importante; isso não sou que estou falando, é o senso comum que vê dessa forma. Se for fazer uma pesquisa na rua sobre qual é o mais importante entre o inglês e o espanhol, com certeza o inglês vai disparar. O espanhol fica como um apêndice. Essa é a minha

forma de ver. A cultura americana é muito forte no nosso país, então... eu vou falar até de uma forma grosseira, ninguém está aí pras fronteiras não... quer saber o que vem dos americanos/ Estados Unidos, é isso que importa, é isso que domina a sociedade. Tudo o que é moda lá, tudo que é inventado, implantado, acaba dominando, também o nosso dia a dia. Então, eu acho que esse é o grande motivo; a invasão da cultura americana influenciar esse tipo de pensamento de que o inglês é mais importante (Docente 1)

La consolidación del inglés como lengua obligatoria en el currículum escolar brasileño no puede ser explicada únicamente por una supuesta preferencia social, sino que responde a un proceso histórico y político más profundo. Como muestra Picanço (2003), a partir de los 1960, con el avance de la dictadura militar, se fortalecieron los vínculos entre Brasil y Estados Unidos, lo que contribuyó a que el Inglés se volviera la lengua extranjera prioritaria en las políticas educacionales del país. Ese proceso se intensificó en las décadas siguientes, consolidando la hegemonía del Inglés en el imaginario educativo brasileño.

En ese mismo sentido, Pinto y Pontes (2020) explican que el estatus del inglés como lengua franca en el mundo fue resultado de una expansión impulsada por el imperialismo económico y militar, por la diseminación del comercio global y por las misiones religiosas, especialmente en territorios colonizados por potencias anglófonas. Esa trayectoria histórica no sólo reforzó el poder simbólico del inglés, sino que también influyó directamente en la forma como las sociedades, incluyendo Brasil, lo incorporaron como lengua de prestigio y de necesidad. En consecuencia el español fue relegado a un lugar secundario, a pesar de su importancia geopolítica en América Latina. Ya el/la entrevistado/a explica que existe un fascínio por las novedades y tendencias que vienen de los Estados Unidos, que acaban moldeando comportamientos y valores culturales en el país. Esa “invasión cultural” norteamericana es apuntada como la principal responsable por alimentar la idea de que el inglés es indispensable, mientras el Español es negligenciado.

Como citado anteriormente, no se valora la proximidad geográfica y cultural con países de lengua española, como los vecinos de Sudamérica. En vez de eso, el interés permanece vuelto para lo que viene de los Estados Unidos, reforzando la impresión de que el contacto con el español es irrelevante. En la práctica, la sociedad brasileña, según el/la entrevistado/a, no hace caso para las fronteras de Sudamérica; lo que importa es lo que pasa en el escenario norteamericano.

Esa preferencia construida socialmente hace con que las escuelas reproduzcan el mismo patrón: el Inglés es visto como una inversión necesaria para el futuro profesional, mientras el español no recibe la misma atención o incentivo. Así, la política lingüística en las instituciones de enseñanza acaba siendo orientada más por el mercado y por la cultura

globalizada que por las necesidades regionales o por el potencial estratégico del español en el contexto latinoamericano. De acuerdo con Zolin-Vesz (2013), mencionado antes, las políticas lingüísticas son orientadas por el mercado y por las influencias externas. El habla del autor refuerza con precisión ese argumento al mostrar que, al contrario de profesores o instituciones, los “únicos” que pueden hablar sobre el español son los empresarios o detentores del capital, expresión utilizada por Santos (2015, p.294). La respuesta muestra, por lo tanto, la manera como el colonialismo cultural influye en nuestras decisiones educacionales. Al contrario de valorar la pluralidad lingüística y la integración regional, el sistema de enseñanza parece reforzar la subordinación a patrones externos, perpetuando la idea de que el éxito pasa, necesariamente, por el dominio del Inglés. Cuando le fue preguntado a el/la segundo(a) Docente, él/ella contestó lo siguiente:

Na minha realidade, eu não vejo essa superioridade do inglês, pelo contrário, eu trabalho muito com os professores de inglês. A gente consegue fazer muitas atividades interculturais, a gente consegue trabalhar bem junto, a minha escola me ajuda muito com o espanhol. e a gente consegue fazer um bom trabalho em equipe. (Docente 2)

La escuela, según la afirmación del/de la Docente 2, sigue reconociendo el español como lengua adicional de gran importancia y que contribuye para la valorización del idioma en el contexto escolar. El/la entrevistado/a se siente apoyado/a y respetado/a en su actuación profesional y que, por lo menos en su vivencia, no ve el español en posición de inviabilidad o inferioridad, como citado anteriormente; por eso, a partir de esa percepción de valoración en su vivencia profesional, es relevante comprender también cual es, para el/la entrevistado/a, la importancia de esa valoración en el contexto brasileño:

Eu acho que a importância de ensinar essa disciplina é porque fazemos fronteira com os países que praticamente falam “não o espanhol, mas uma derivação do espanhol, o castelhano”. Até porque agora com essas migrações; com os países pedindo exílio aqui, então eu acho importante essa comunicação. (Docente 1)

En primer lugar, el argumento utilizado por el/la Docente 1 de que Brasil hace frontera con diversos países hispanohablantes refuerza la necesidad de promover el aprendizaje de esa lengua, o sea, parte mucho del sentido común como si el motivo principal de aprender español fuera por apenas hacer frontera con diversos países hispanos, pero en realidad, hemos visto anteriormente con Isabel Angelo y Gírlene Moreira (2021) que, aprender un nuevo idioma inserido en el currículo escolar, es poder sumergir en una nueva cultura tener un pensamiento crítico sobre el lenguaje.

Además, la referencia al Castellano como una “derivación del español” levanta un punto lingüístico interesante. Aunque en el uso común de ambos términos - “español y castellano” - , se consideran sinónimos para designar la lengua oficial de España y de la mayoría de los países de América Latina, el término “Castellano⁵” adquiere en contextos latinoamericanos una connotación particular. En muchos casos, su uso busca enfatizar las variedades hispanoamericanas del idioma, diferenciándose del español peninsular. La mención a esa variedad sugiere que el entrevistado reconoce la diversidad lingüística del Español y la existencia de diferentes acentos y vocabularios, lo que enriquece más el aprendizaje de esa lengua en las escuelas. En España, por otro lado, el uso de castellano en lugar de español refuerza la disputa lingüística ya que son 7 las lenguas habladas en el país.

Otro aspecto relevante mencionado en la respuesta es la cuestión de las migraciones y el pedido de exilio en Brasil. En los últimos años, el país ha recibido un número significativo de inmigrantes hispanohablantes, principalmente venezolanos, bolivianos, peruanos, argentinos, pero también haitianos bilingües que buscan aprender la lengua portuguesa como lengua adicional, de acuerdo con Santos y Burgeile.

Esa realidad refuerza la importancia de la enseñanza del idioma para facilitar la integración social, el acceso al mercado laboral y la comunicación eficiente entre brasileños e inmigrantes. La comunicación intercultural es un factor esencial en el mundo globalizado. El conocimiento de una lengua extranjera contribuye para el desarrollo cognitivo, mejora el desempeño académico y expande la visión de mundo de los alumnos. Segundo Jussara de Lima y José Antônio:

O Espanhol ocupa uma ótima posição no que se refere à importância de uma língua estrangeira no contexto atual de globalização, que quem ignorá-la corre o risco de perder oportunidades em questões comercial, econômico, cultural, acadêmico ou pessoal. (Lima e Torres, 2021, p.4)

La falta de políticas educacionales que valoren esa disciplina y la retirada de la obligatoriedad de la enseñanza en el “Novo Ensino Médio” son factores que dificultan la ampliación del acceso a esa lengua como tratado por Isabel Angelo y Girlene Moreira, cuando dicen que “A não obrigatoriedade desse ensino dificulta sua aplicação eficaz nas escolas, o que pode acarretar consequências a toda comunidade acadêmica” y es, justamente, este el escenario actual y que acaba contradiciendo las necesidades propias del país que,

⁵El español, también recibe la denominación de castellano, gracias al nombre de la comunidad lingüística que utilizó esta modalidad románica en la edad media, en Castilla, España; mientras que el término “español” muchos no lo admiten ni lo usan para referirse a este idioma en particular. (PINZÓN , 2006, p.114).

debido a su posición geopolítica, se beneficiaría enormemente de una población bilingüe o, por lo menos, con conocimientos básicos de Español. Así como la respuesta dada por el/la Docente 2:

O espanhol é muito importante, primeiro porque temos vizinhos. A maioria dos nossos vizinhos são hispanohablaantes. Para comunicação política, cultural, o espanhol é muito importante. Aprender um outro idioma é algo que enriquece muito os nossos alunos. A nossa vida de forma geral, não só do público da criança e adolescente, mas o adulto também. Fora que o espanhol é uma das línguas mais faladas no mundo. (Docente 2)

Así como el/la Docente 1 destacó sobre la geopolítica, el/la entrevistado/a 2 resalta la relevancia geográfica y geopolítica del español al mencionar que la mayoría de los países vecinos de Brasil es hispanohablante. Ese argumento es pertinente en ambas respuestas, visto que Sudamérica, con excepción de Brasil, Guayana, Surinam y Guayana Francesa, está compuesta por países de lengua española, lo que convierte las comunicaciones entre las naciones más eficientes cuando hay dominio de la lengua. En un mundo cada vez más globalizado, comprender y comunicarse en otro idioma fortalece las relaciones diplomáticas, posibilita intercambios culturales y facilita la cooperación internacional. El español por lo tanto, no es solamente una herramienta lingüística, sino también un medio de aproximación entre pueblos y culturas como mencionado anteriormente por Santos (2015).

4.4 Prácticas pedagógicas y metodologías

Más que discutir la permanencia del Español en el currículum escolar, es fundamental comprender cómo es enseñado en esas escuelas. Este eje investiga las metodologías utilizadas por los/las docentes, los recursos y materiales utilizados, las estrategias para desarrollar la comunicación oral y los principales desafíos enfrentados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Obviamente, los profesores encuentran muchas dificultades para poder enseñar una lengua extranjera en la escuela, en nuestro caso, el español; cuando le pregunté al/ la docente de la escuela 1, su respuesta fue lo siguiente:

Eu acho que é o tempo de aula. Eu acho que o professor não consegue passar para o aluno o que ele deveria passar e a outra coisa pra mim é a dificuldade com a nossa própria língua. Se tem aluno que não sabe nem a própria língua, nem o português. Como ele vai aprender outro idioma? Por mais boa vontade que ele tenha, por mais interesse. É complicado, eu acho que você primeiro tem que dominar o próprio idioma pra depois aprender outra. Infelizmente isso não acontece. A nossa realidade não é essa. (Docente 1)

Como mencionado antes sobre la reducción de la carga horaria, este es uno de los principales desafíos enfrentados por los profesores y por la escuela lo que imposibilita un abordaje más profundizado del contenido. Eso compromete no sólo la construcción del conocimiento, sino también la comprensión de la lengua por el alumno, dificultando la práctica oral y escrita, esenciales para el aprendizaje eficaz de la lengua adicional.

Otro factor determinante, de acuerdo con la respuesta dada, son las dificultades de los alumnos con la propia lengua materna. El dominio del portugués es un prerrequisito esencial para la comprensión de estructuras gramaticales y semánticas de cualquier otra lengua. El habla del/la entrevistado(a) refleja el pensamiento de muchas personas, que creen que por no saber la norma patrón de su idioma materno, el estudiante queda imposibilitado de aprender una nueva lengua. Para el/la entrevistado(a), ese no dominio de la norma de prestigio genera un déficit que resulta en un obstáculo para el aprendizaje de la lengua adicional, el español.

Otro punto llevado en cuenta por el/la entrevistado(a) es que, si el inglés, que posee una presencia más consolidada en el currículum escolar, enfrenta problemas, otras lenguas, como el español, acaban siendo más afectadas aún. El habla del/ la entrevistado/a también trae una reflexión sobre la realidad educacional brasileña de acuerdo con la visión social común. El hecho de que los alumnos no dominan plenamente su propia lengua antes de que sean expuestos a una segunda lengua sugiere la necesidad de una revisión en las políticas educacionales.

Pero no es porque los alumnos no tienen un gran conocimiento de la norma patrón de su lengua materna que eso significa que ellos deben posponer la enseñanza de la segunda lengua que tienen interés en aprender. Obviamente, sería interesante que supiera/tuviera conocimiento amplio de su lengua, sobre todo porque eso es el deber del Estado, ofrecer una educación de calidad, con todas las disciplinas. Esa respuesta del sentido común puede ser entendida como un prejuicio lingüístico mencionado por Marcus Bagno en el libro “Preconceito lingüístico”:

Todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a agramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado, isto é, se um enunciado obedece ou não às regras de funcionamento da língua” (Marcos Bagno, 2008 p.149).

Para que el aprendizaje de nuevos idiomas sea más eficaz, es fundamental que sean reforzadas las políticas educacionales que fortalezcan tanto el idioma materno/nacional de

esos alumnos, o sea, el portugués, cuanto metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Ya de acuerdo con la Docente 2, se revelan aspectos cruciales de la práctica docente en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en el contexto escolar público.

De forma geral, pelo que eu converso com os colegas de inglês, a desinformação de muitos alunos em relação ao espanhol; não têm consciência da importância da língua espanhola, não sabem que o espanhol é um dos idiomas mais falados no mundo. Não sabem onde se fala o espanhol, e a desinformação é um grande desafio. Não só em relação ao espanhol, mas em relação ao inglês também, mas em relação ao espanhol isso é muito mais forte; mas a desinformação de o aluno achar que o espanhol é muito fácil e ele pode ser falado de qualquer forma, não precisa ser estudado, por conta de ser parecido ao português (Docente 2)

El habla evidencia que hay una desinformación generalizada entre los estudiantes, lo que impacta directamente en el valor que atribuyen al aprendizaje de idiomas. Ese tipo de percepción desvaloriza el trabajo docente y compromete el aprendizaje efectivo. Además, apunta para un hueco en la formación escolar y social de los estudiantes que deberían tener acceso a una educación lingüística más crítica como mencionado anteriormente por Isabel Angelo y Girlene Moreira (2021,p.83), cuando dicen que las clases de lengua extranjera proporcionan ambientes para reflexiones críticas sobre el lenguaje. Frente a las dificultades enfrentadas en la enseñanza de lenguas extranjeras, es importante también como el currículo busca superar esos desafíos por medio de prácticas comunicativas y actividades vueltas a la conversación. Según el/la Docente 1 cuando le preguntado acerca de cómo el currículum escolar incorpora las prácticas discursivas/ comunicativas y actividades de conversaciones, fue contestado:

Geralmente os professores se prendem demais ao livro, às atividades escritas, à pesquisa, mas à conversação que, pra mim é um ponto trivial, não tem tempo pra isso. A gente, também, tem a falta de interesse dos alunos, claro. (Docente 1)

En primer lugar, es citada la fuerte dependencia del profesor en relación al libro didáctico y a las actividades escritas. Este patrón, según él/ella, limita la inclusión de prácticas discursivas y de momentos vueltos a la conversación en sala de clase. El material didáctico, aunque sea una herramienta importante para la enseñanza, parece aprisionar al profesor en una rutina de ejercicios estructurados, búsquedas y producción escrita, dejando en segundo plano lo que debería ser esencial en el aprendizaje de lenguas: proporcionar a los alumnos ambientes para reflexiones críticas. La conversación, apuntada como un “punto trivial”, es considerada fundamental para el desarrollo de las competencias comunicativas de

los estudiantes, sin embargo, ella no es priorizada en la práctica escolar. Lo que muestra no sólo una gestión curricular centrada en el trabajo de contenidos formales, sino también una concepción de enseñanza que, muchas veces, valora más el producto final que el proceso de interacción, negociación de sentidos y construcción colectiva de conocimiento.

Además de la estructura del currículum y de la metodología empleada, el/la docente también resaltó otro factor que, de acuerdo con ella, es fundamental: la falta de interés de los propios alumnos. Ese desinterés puede ser interpretado como consecuencia del abordaje adoptado, una vez que, cuando los estudiantes no perciben sentido o relevancia en las actividades, tienden a deshojarse. La ausencia de prácticas discursivas convierte la enseñanza de lenguas un ejercicio mecánico y poco estimulante, lo que reduce aún más la motivación de los aprendientes para expresarse oralmente.

El escenario descrito sugiere que, para incorporar efectivamente prácticas discursivas/ comunicativas en el currículum, es necesario repensar tanto la organización del tiempo didáctico cuanto la postura pedagógica de los profesores. Sería fundamental abrir espacio para prácticas más dinámicas e interactivas, en las cuales la oralidad no sea solamente un complemento, sino un eje central de la enseñanza, actividades como rondas de conversación, simulacros, dramatizaciones, debates y presentaciones orales podrían ser incentivadas, aunque de forma integrada a los contenidos obligatorios, porque como mencionado anteriormente con la perspectiva de Bakhtin (2016[1952-1953]), la lengua no ocurre de manera aislada, la lengua funciona con la interacción entre los individuos en contextos sociales diversos, pues la lengua es que lo que constituye al sujeto.

Otro punto importante sería promover la formación continuada de los profesores, para que puedan desarrollar estrategias que equilibren las exigencias curriculares con prácticas más discursivas. Esa formación debería también trabajar con la sensibilidad para la importancia de la conversación en el proceso de aprendizaje de una lengua, destacando que el dominio de la comunicación oral es una de las principales demandas sociales contemporáneas, pero acordando que la escuela tiene como objetivo principal la formación de ciudadanos críticos, más que, simplemente el enfoque en la comunicación oral. La cuestión del interés de los alumnos también necesita ser enfrentada con prácticas más significativas. Trabajar temas actuales y dar voz a los estudiantes puede contribuir para revertir ese desinterés apuntado. El aula necesita convertirse en un espacio vivo de cambio de ideas, donde el alumno no sólo oye y escribe, sino también habla, oye activamente a sus colegas y construye conocimiento en interacción constante, pues “o ouvinte se torna falante”

(BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p.25). Ya el/la Docente 2 trata de recursos interesantes con el intuito de estimular a sus alumnos con prácticas socio comunicativas:

A gente tenta fazer aquilo que é possível dentro do tempo que a gente tem. práticas de conversação, a gente tenta trabalhar isso em forma de diálogo, trabalhar o espanhol na realidade, com música, filmes, algo que os alunos gostam muito. (Docente 2)

La cuestión del tiempo es siempre muy pertinente, siendo así, el profesor necesita adaptar sus estrategias pedagógicas a las condiciones reales, priorizando actividades que estimulen el interés y la participación de los estudiantes. El intento de desarrollar prácticas de conversación por medio de diálogos es una forma de promover la interacción verbal, aspecto fundamental en el proceso de desarrollo de una nueva lengua. Pero debemos tener en cuenta que, por falta de recursos apropiados, no siempre es posible poner en práctica tal contenido o manera de enseñar de forma lúdica.

Los elementos culturales como músicas y películas muestran una estrategia pedagógica que visa aproximar a los alumnos del idioma de forma más contextualizada. Al integrar contenidos audiovisuales, el profesor no sólo vuelve la clase más atractiva, como también proporciona contacto con la lengua en uso real, favoreciendo el desarrollo de las prácticas de comprensión/producción oral y ampliando el repertorio de los estudiantes. Ese tipo de abordaje, logra traer para cerca al estudiante, pues es posible mezclar sus gustos o determinado género audiovisual con el aprendizaje.

Se sabe que muchas instituciones públicas de Brasil no cuentan con recursos tecnológicos y acceso a internet para utilizar ese tipo de metodología. Aún así, el relato evidencia el compromiso del profesor en superar las dificultades estructurales con actividad y dedicación, buscando medios accesibles para enseñar la lengua española. Cuando preguntado al/la Docente 1 sobre los principales materiales utilizados, es relatado que, aunque los libros fornecidos por la escuela sean la base, es común recurrir a la improvisación y a la investigación para expandir el contenido, abordando aspectos culturales como la origen de los países hispánicos, platos típicos y otras temáticas que sobrepasen el material didáctico oficial:

Os materiais da escola são os livros. A partir desse livro, os professores improvisam, fazendo pesquisa, dando pesquisa para eles como cultura, tudo que está englobado na cultura, da origem daquele país, o prato típico, coisas que saem um pouco do oficial. (Docente 1)

De acuerdo con el/la Docente 1, esos libros didácticos sirven como la principal base de apoyo para las clases, organizando los contenidos de manera estructurada y alineada a las propuestas curriculares oficiales. Sin embargo, conforme relatado en la entrevista, los profesores no se limitan apenas a lo que es presentado en esos materiales. Por lo contrario, hay una necesidad constante de improvisación y adaptación por parte de los docentes para convertir las clases más dinámicas, interesantes y conectadas con la realidad de los alumnos. Esa improvisación se manifiesta a través de la realización de búsquedas complementarias, tanto por los profesores como por los alumnos. El profesor, al percibir las limitaciones de los libros en abordar de forma profundizada aspectos culturales de los países hispanohablantes, propone actividades que van más allá de contenido estrictamente lingüístico. Para Bakhtin(2016 [1952-1953], p. 28)

Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.

Así se busca enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la exploración de elementos culturales con los diversos discursos sociales que permitan a los alumnos un contacto más amplio y significativo con el idioma estudiado.

Entre los temas más trabajados están la cultura, la historia y las costumbres de los países de lengua española. Los profesores incentivan la búsqueda sobre el origen de los pueblos, las tradiciones locales, fiestas típicas, músicas, danzas y la gastronomía. Ese abordaje cultural favorece la motivación de los alumnos, que pasan a ver la lengua no sólo como un conjunto de reglas gramaticales a ser decoradas, sino como una forma viva de expresión de culturas diversas y ricas. Además, al promover la búsqueda como práctica pedagógica, los profesores desarrollan la autonomía de los estudiantes, estimulándolos a buscar informaciones, interpretar contenidos y presentar sus descubiertas. Esas prácticas contribuyen para la consolidación de actividades importantes, como la lectura crítica, la escritura y la comunicación oral en español.

5. CONSIDERACIONES FINALES

El estudio presentado tuvo el objetivo de investigar la (in)viabilidad de la enseñanza de la lengua española en dos escuelas públicas de Duque de Caxias, en el estado de Río de Janeiro, a partir de un abordaje cualitativo y dialógico. La elección del tema fue motivada por vivencias durante las prácticas pedagógicas en el curso de Licenciatura en Letras- Português y Español en la Universidad Federal de Río de Janeiro, en las cuales fueron observadas inúmeras dificultades enfrentadas por profesores y alumnos en la efectivización de la enseñanza, especialmente tras los cambios que vinieron con la reforma de la nueva enseñanza (Lei nº13.415/2017). Esta investigación fue sostenida por algunos autores que trabajan diversos conceptos que fueron utilizados en esta monografía.

Antes de comentar los resultados de la investigación, es importante presentar algunos aspectos metodológicos relacionados con la recogida de datos. Fueron realizadas entrevistas semiestructuradas con docentes de dos escuelas públicas estaduais de Duque de Caxias, seleccionadas por mantener la enseñanza del español en su curriculum escolar, incluso después de la reforma de la enseñanza media. La elección de estas instituciones se debió a su relevancia para el objeto de estudio, ya que representan contextos en los que el español aún está presente, aunque de forma optativa. Para la realización de las entrevistas, se solicitó previamente autorización a las directrices escolares y se presentó el Término de Consentimiento Libre y Esclarecido, conforme las exigencias éticas de investigaciones con seres humanos. El objeto fue comprender cómo los/as Docentes perciben la viabilidad del español en el curriculum escolar actual, identificando desafíos, estrategias y sentidos atribuidos a la enseñanza de esta lengua. Durante las entrevistas, los/as participantes se mostraron colaborativos/as, compartieron sus experiencias con franqueza y, en general, parecieron sentirse cómodos/as para expresar sus opiniones, aunque algunas respuestas revelaran también inseguridad relacionadas con las políticas educativas vigentes y el futuro de la lengua española en la escuela pública.

A lo largo de la investigación, fueron analizados discursos que circulan sobre el lugar del español en el currículo escolar brasileño, muchas veces pautados en argumentos frágiles, como su posición numérica entre los idiomas más hablados del mundo, sin considerar su valor histórico, cultural y geopolítico para la integración latinoamericana. Personalmente, antes de realizar esta investigación, yo mismo solía pensar en la relevancia del español desde una perspectiva numérica y pragmática, asociándose principalmente a su utilidad en el mercado de trabajo o al número de hablantes. Sin embargo, el contacto con autores como Del Valle, Kramsch, Moita Lopes y Picanço me permitió comprender que una lengua no se define sólo por su alcance comunicativo, sino también por su potencial político, su papel en la construcción de identidades y su fuerza como herramienta de integración y transformación social. Esta toma de consciencia fue fundamental para que yo pudiera repensar mis propias concepciones y mirar el español con una perspectiva más crítica intercultural y comprometida con la diversidad.

Fueron entrevistados docentes de las escuelas investigadas, que evidenciaron los desafíos cotidianos de la práctica docente, como la carga horaria reducida, la ausencia de materiales didácticos adecuados, la falta de valoración institucional y la preferencia por la lengua inglesa como única lengua extranjera obligatoria.

El análisis mostró las contradicciones entre medios legales y la práctica escolar, demostrando que, aunque el Español sea una lengua estratégica para la formación de sujetos críticos e integrados al contexto latinoamericano, su presencia en las escuelas es marcada por la precarización y por la inestabilidad. La investigación también destacó que, a pesar de la inviabilidad del español en las escuelas, marcada por la falta de apoyo institucional y condiciones precarias, algunos profesionales resisten con resiliencia y compromiso en mantener vivo el español en el currículum. Esta resistencia, sin embargo, no debe ser confundida con una viabilidad real, sino entendida como un esfuerzo individual frente a un escenario adverso.

La contribución de este estudio está en lanzar luz sobre los impactos concretos de la Reforma educacional en la oferta de la enseñanza del español, reflejando sobre los discursos que sostienen o (in)viabilizan su permanencia en el currículum. Además, refuerza la importancia de políticas educacionales que reconozcan la diversidad lingüística y cultural de Brasil y promuevan una enseñanza de lenguas comprometida con la ciudadanía, la criticidad y la integración regional y social. Espero que, de cierta manera, esta investigación colabore con el debate sobre el futuro de la lengua española en la educación pública brasileña y con la actuación de los docentes y futuros docentes de este medio.

Por fin, esta investigación, además de reflejar sobre la (in)viabilidad del español en escuelas públicas de Duque de Caxias, también levantó otras cuestiones que pueden ser exploradas en futuras investigaciones. Una de ellas respecta a la formación inicial y continuada de profesores de español: ¿cómo están siendo preparados los licenciados en Letras en Español frente a la marginalización creciente de la disciplina? Otra cuestión relevante sería investigar cómo los alumnos perciben la enseñanza del español y cuáles sentidos atribuyen a la presencia (o ausencia) de esa lengua en su trayectoria escolar. Ambas temáticas amplían el debate sobre políticas lingüísticas y educacionales, contribuyendo para una comprensión más profunda de los desafíos y posibilidades de la enseñanza de español en el Brasil contemporáneo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

BAKHTIN, M. M. (1895-1975). **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952 ~1953]. [DP2] (1ª Edição - 2016). 3ª reimpressão. 176 p.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 50. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 1234, de 2025. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2025.

CARRERA, Carlos Cernadas; SOUZA, Ayrton Ribeiro de. **Cronología de la enseñanza de Español en Brasil: Cambios y perspectivas**. In: BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Radis; SANTOS, Itamaray; SANTOS, Karoline da Conceição (org.). *Desafios e perspectivas para o ensino de espanhol no Brasil: entre rupturas e permanências*. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 25-51.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

DEL VALLE, José. **La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español**. Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 2007.

DEL VALLE, José. **Panhispanismo e hispanofonia: breve historia de dos ideologías siamesas**. *Sociolinguistic Studies*, v. 5, n. 3, p. 465–484, 2011.

FERREIRA, Jussara de Lima Clement; GONZÁLEZ, José António Torres. **O espanhol para brasileiros: diversas razões para aprendê-lo**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 7., 2021, Online. *Anais [...]*. João Pessoa: Editora Realize, 2021.

INSTITUTO CERVANTES. **El español: una lengua viva** – informe 2021. Madri: Instituto Cervantes, 2021.

KRAMSCH, Claire. **Cultura no ensino de língua estrangeira**. Tradução de Orison Marden Bandeira de Melo Júnior. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134–152, set./dez. 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Letramentos, ideologia e políticas de identidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NASCIMENTO, Isabel Ângelo do; SILVA, Girlene Moreira da. **Da sanção da Lei nº 11.161/05 aos dias atuais: principais impactos na vida e na prática docente de professores de espanhol do ensino médio de escolas públicas estaduais de Natal-RN**. In: BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Radis; SANTOS, Itamaray; SANTOS, Karoline da Conceição

(org.). **Desafios e perspectivas para o ensino de espanhol no Brasil: entre rupturas e permanências**. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 77–104.

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: Editora UFPR, 2003.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **Aspectos políticos, discursivos e subjetivos da interculturalidade na formação do professor de espanhol como LE**. Eutomia, Recife, v. 10, n. 1, p. 111-132, dez. 2012.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **A diversidade (linguística) no contexto do novo ensino médio: desafios para o ensino de espanhol**. In: BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Radis; SANTOS, Itamaray; SANTOS, Karoline da Conceição (org.). **Desafios e perspectivas para o ensino de espanhol no Brasil: entre rupturas e permanências**. Campinas: Pontes Editores, 2023.

PINTO, Carlos Felipe; PONTES, Camilla Guimarães Santero. **La variación socioespacial del español actual: el español como lengua franca y la enseñanza del español como lengua extranjera**. Revista Inventário, v. 13, n. 1, p. 173–196, 2020.

PORTUGAL, Julyana Peres Carvalho. **A reforma do Ensino Médio e a revogação da Lei 11.161/2005: o novo cenário do espanhol no Brasil**. Revista Digital de Políticas Linguísticas, Universidade de Brasília, 2023.

SANTOS, Ednaldo Tartaglia; BURGEILE, Odete. **Estratégias linguísticas para a aquisição da língua portuguesa por um grupo de imigrantes haitianos**. Revista Prolíngua, v. 10, n. 2, jun./jul. 2015.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. **Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD**. Domínios de Linguagem, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, jul./set. 2016.

STAKE, Robert E. **Pesquisa com estudo de caso**. Tradução de Vera Lucia Capelozza Azevedo e Débora Piza. São Paulo: Penso, 2011.

STURZA, Eliana Rosa; DIAS, Adrielle Delgado. **Política linguística e o movimento #FicaEspanhol no RS: os argumentos sobre a importância do espanhol na escola**. In: BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Radis; SANTOS, Itamaray; SANTOS, Karoline da Conceição (org.). **Desafios e perspectivas para o ensino de espanhol no Brasil: entre rupturas e permanências**. Campinas: Pontes Editores, 2023.

TEIXEIRA, Maria Cristina. **A política linguística da BNCC e as línguas estrangeiras na educação básica**. Revista Calígrama, v. 25, n. 2, 2020.

ZOLIN-VESZ, Fernando; VILHENA, Flavia Braga Krauss de. **Acuerdo cerrado – (des)construindo o discurso utilitarista sobre a aprendizagem da língua espanhola**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 52, n. 2, p. 259–269, jul./dez. 2013.

APÉNDICE A - PRIMERA PÁGINA DEL TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto:

Pesquisador/a responsável: Deise Cristina de Lima Picanço

Pesquisador/a assistente/graduando:

Local da Pesquisa:

Endereço:

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada **XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX** tem como objetivo **XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX**

Participando do estudo você está sendo convidado/a a: contribuir com a formulação de dados que serão utilizados para pesquisa mencionada acima. Para isso, serão necessários o preenchimento de um questionário sobre o seu perfil profissional, gravações de áudio da entrevista semi-estruturada. Além disso, os materiais produzidos especificamente para este trabalho serão utilizados como base de análise documental.

Ressaltamos que nenhum(a) participante desta pesquisa terá sua identidade exposta conforme. Destacamos também que todas as gravações de áudio serão descartadas após a finalização dos estudos propostos nesta pesquisa.

Desconfortos e riscos: Conforme Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, toda pesquisa envolvendo seres humanos apresenta riscos. Esta pesquisa tem como foco analisar **XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX**. Por se tratar de sujeitos com muitas histórias, ao apresentar alguns assuntos inerentes à sua atuação profissional, algumas memórias podem ser reavivadas, uma vez que cada uma carrega consigo uma ampla bagagem de vivências e expectativas. Sendo um ambiente escolar, o diálogo deverá ocorrer de maneira clara, sensível e atenta às necessidades de cada envolvido.

Seguindo o art. 3 da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, comprometemo-nos a garantir a não ampliação das situações de riscos e vulnerabilidade para os indivíduos, nem acentuar estigmas, preconceitos ou a discriminação. Ainda garantimos a confidencialidade das informações e da proteção de identidade, inclusive de sua imagem e voz, conforme parágrafo VII do art. 3 da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.

Conforme orientação do art. 17 da Resolução nº 510, no item V, em caso de necessidade de acolhimento aos participantes devido a alguma situação desencadeada durante o processo de pesquisa, serão tomadas todas as medidas cabíveis previstas ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, podendo incluir o encerramento desta pesquisa.

Benefícios: Esta pesquisa tem como intuito colaborar com outras pesquisadoras e outros pesquisadores e docentes da Educação, **em especial do ensino de língua espanhola**, promovendo um olhar mais sensível em relação aos/às sujeitos/as que buscam, mesmo apesar da rotina exaustiva, o caminho da ampliação do conhecimento escolar.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

APÉNDICE A- SEGUNDA PÁGINA DEL TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do (s) pesquisador (es) responsável (is) (Resol. 466/2012 e 510/2016).

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Inserir em caso de gravação:

() Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade do(s) pesquisador(es), que se compromete(m) em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Ressarcimento e Indenização: sendo a pesquisa realizada durante o período letivo e dentro das instalações da instituição de ensino na qual atuam, as(os) participantes não terão gastos financeiros durante o processo de pesquisa. Destacamos ainda que não haverá nenhum tipo de atividade com as participantes fora de suas rotinas da escola.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Deise Cristina de Lima Picanço (pesquisadora responsável) no endereço Av. Horácio Macedo, 2151 - Cidade Universitária, Rio de Janeiro - RJ, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e-mail deisepicanco@letras.ufrj.br, telefone (41) 991736-8345. E também com o pesquisadora assistente/graduando XXXXXXXXXXXXXXXX, no endereço Av. Horácio Macedo, 2151 - Cidade Universitária, Rio de Janeiro - RJ, Departamento de Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro e-mail XXXXXXXXXXXX, telefone XXXXXXXX.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com o Departamento de Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Av. Horácio Macedo, 2151 - Cidade Universitária, Rio de Janeiro – RJ.

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa:

(Assinatura do/a participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Data: ____/____/____.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____