

Reflexões glotopolíticas sobre o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) na Argentina entre 2016 e 2022

Glottopolitical reflections on the teaching of Portuguese as an Foreign Language (PLE) in Argentina between 2016 and 2022

Jordana Avelino dos Reis

Universidade Federal de Goiás (UFG)
Goiânia, Brasil
jordanaavelinodosreis@gmail.com

Virginia Irene Rubio Scola

Universidad Nacional de Rosario (UNR)
Rosario, Argentina
virginrubio@gmail.com

Resumo

Neste artigo, refletimos sobre as políticas linguísticas na Argentina relacionadas à lei de oferta obrigatória de Português como Língua Estrangeira (PLE) no ensino secundário e seu impacto entre 2016 e 2022, sob o advento da integração mercosulina. A partir da perspectiva glotopolítica, nossos objetivos foram compreender melhor o cenário de oferta do PLE na Argentina e analisar as ideologias linguísticas sobre o inglês e português no ensino formal. Realizamos uma pesquisa qualitativa aplicada a um estudo de caso em três cidades argentinas: Buenos Aires, Córdoba e Rosário. Foram entrevistadas nove docentes que atuam na formação docente de língua portuguesa. Por meio dos discursos das participantes, constatamos que as políticas linguísticas foram, por um lado, escassas e que a lei teve um impacto quase nulo no ensino secundário. Por outro lado, todas as professoras apontaram a hegemonia da língua inglesa frente às demais línguas estrangeiras. As ideologias linguísticas que movem essa predominância respondem à tendência global da imposição do inglês como língua franca com impacto na América Latina. Tanto no Brasil quanto na Argentina, entre 2016 e 2022, os projetos políticos e as políticas linguísticas neoliberais acentuaram a socialização das elites em inglês, fortalecendo no imaginário social a ideia de que a língua inglesa seria um veículo de mobilidade social e econômica.

Palavras-chave: Ideologias Linguísticas, Português Língua Estrangeira, Educação argentina/brasileira, Glotopolítica.

Resumen

En este artículo, reflexionamos sobre las políticas lingüísticas en Argentina relacionadas con la ley nacional de oferta obligatoria de Portugués como Lengua Extranjera (PLE, 2009) en la educación secundaria y su impacto entre 2016 y 2022, a partir de la integración del Mercosur. Desde una perspectiva glotopolítica, nuestros objetivos fueron comprender mejor el escenario de oferta del PLE y analizar las ideologías lingüísticas sobre el inglés y el portugués en la enseñanza formal. Realizamos una investigación cualitativa aplicada a un estudio de caso en tres ciudades argentinas: Buenos Aires, Córdoba y Rosario. Fueron entrevistadas nueve docentes que actúan en la formación superior de profesores de lengua portuguesa. A partir de sus intervenciones, constatamos que las políticas lingüísticas fueron, por un lado, escasas y que la ley de PLE casi no tuvo impacto en la educación secundaria. Por otro lado, señalaron la hegemonía y el predominio del idioma inglés sobre las otras lenguas extranjeras. Esto responde a la tendencia mundial hacia la imposición del inglés como lengua franca con impacto en América Latina. Tanto en Brasil como en Argentina las políticas lingüísticas neoliberales del periodo estudiado acentuaron la socialización de las élites en inglés, fortaleciendo en el imaginario social la idea de que el idioma inglés sería un vehículo de movilidad social y económica.

Palabras clave: Ideologías lingüísticas, Portugués Lengua Extranjera, Educación argentina/brasileña, Glotopolítica.

Abstract

In this article, we reflect on the language policies in Argentina related to the national law about the offer of Portuguese as a Foreign Language (PLE, 2009) in secondary education and its impact between 2016 and 2022, after Mercosur's integration. From a glottopolitical perspective, our objectives were to consider the PLE supply scenario and to analyze linguistic ideologies about English and Portuguese in formal education. We carry out qualitative research applied to a case study in three Argentine cities: Buenos Aires, Córdoba and Rosario. Nine teachers who work in higher education for Portuguese language teachers were interviewed. Based on their interventions, we verified that language policies were, on the one hand, scarce and that the PLE law had almost no impact on secondary education. On the other hand, they pointed out the hegemony and predominance of the English language over other foreign languages. This responds to the global trend towards the imposition of English as a lingua franca with an impact in Latin America. In both Brazil and Argentina, the neoliberal language policies of the period studied accentuated the socialization of elites in English, strengthening the idea that the English language would be a vehicle for social and economic mobility in the social imaginary.

Key-words: Linguistic Ideologies, Portuguese as a Foreign Language, Argentine/Brazilian Education – Glottopolitics.

1. INTRODUÇÃO

Como en muchos países, la enseñanza de lenguas estuvo y está mucho más ligada al proyecto político, económico y social de los sectores dominantes y a las ideologías lingüísticas que lo acompañan. (Bein, 2012, p. 10)

Os anos que antecedem 2016 na Argentina e no Brasil foram marcados por projetos políticos, sociais e econômicos de integração regional entre os dois países. No início da década de 90, surgiu o Mercado Comum do Sul (Mercosul), acordo no qual Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai fazem parte atualmente. Em cinco de agosto de 2017, a Venezuela foi suspensa do acordo, porém desde fevereiro de 2023 o diretor do Mercosul no Itamaraty afirmou que pretende retomar o debate sobre o retorno deste país ao bloco econômico¹. Desde 2015, a Bolívia está em processo de admissão e os debates para o ingresso do país se intensificaram no início de 2023.

No setor educacional do Mercosul, o ensino de espanhol no Brasil e de português na Argentina respondeu a políticas linguísticas que tinham o propósito de não só facilitar a comunicação, mas de desenvolver o conhecimento sobre o país vizinho (Arnoux, 2011; Bein, 2012; Rubio Scola, 2020). A integração regional foi marcada, também, pelas presenças do espanhol e do português como línguas oficiais e, do guarani, como língua de cultura no Mercosul em 2006 e de trabalho no Parlasul em 2014. Oficialmente, a oferta das línguas espanhola e portuguesa no ensino formal aconteceu, respectivamente, no Brasil e na Argentina, a partir das leis nº 11.161/2005 e nº 26.468/2009. Em ambos marcos legais, os documentos sinalizam:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio. (Brasil, 2005)

ARTÍCULO 1º — Todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional en sus distintas modalidades, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley Nº 25.181. (...)

ARTÍCULO 3º — El cursado de la propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués será de carácter optativo para los estudiantes. (Argentina, 2009)

¹ Informação disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2023/02/11/retorno-da-venezuela-ao-mercosul-interessa-ao-brasil-mas-outros-membros-devem-impor-obstaculo>> Acesso em: 05 abril.2023.

Os enunciados desses artigos em português e espanhol são similares: oferta obrigatória, *forma obligatoria*, matrícula facultativa, *carácter optativo*. Tais dispositivos legais explicitam uma trajetória glotopolítica significativa de integração e regionalização estratégica baseada na ideologia de defesa da diversidade linguística e cultural (Bein, 2012) que acompanham um projeto político estratégico dos governos no período 2003-2015.

A partir de 2016, tanto Argentina como Brasil passaram por transformações políticas, econômicas e ideológicas expressivas. Com avanço neoliberal, o modelo da Aliança do Pacífico se impõe e, como salienta Arnoux (2023, p.23), ocorre a “supresión de la ley de oferta obligatoria del español y la ubicación como lengua obligatoria del inglés en Brasil y el dejar de lado, en el gobierno de Mauricio Macri en la Argentina, toda política que privilegiara al portugués.”. A partir desse período, em ambos países, se intensificam ações glotopolíticas que reiteram a posição dominante do inglês no ensino de línguas, ao mesmo tempo em que se observa um “descaso” com as línguas da região latinoamericana.

Na Argentina, Maurício Macri - da frente “*Cambiamos*”, uma coligação entre partidos de direita - assumiu o governo argentino em dezembro de 2015, sob a promessa de recuperar o país das crises econômica e política. Nesse período, em relação à educação, foi apresentado o projeto de lei *Plan Maestr@* que procurava aplicar medidas com uma visão neoliberal da educação impulsionadas pelo Banco Mundial. O projeto foi implementado no Programa *Escuelas del Futuro*, com a proposta de ensinar robótica, programação e inglês desde os anos iniciais. No entanto, além de acentuar as crises inflacionária e econômica, Macri destituiu a área de línguas estrangeiras do Ministério de Educação da Nação. O macrismo permaneceu até as eleições de 2019 e foi sucedido por Alberto Fernández e sua vice-presidenta Cristina Kirchner - pertencentes ao “*Frente de todos*”, uma coalizão partidária de centro-esquerda e oposta ao bloco político de Macri.

No ano seguinte, iniciou-se a pandemia em nível mundial, provocada pelo Coronavírus -19. Logo, os anos de 2020 e 2021 foram marcados por ações de combate ao vírus, tentativas de renegociação da dívida externa, ações emergenciais na esfera socioeconômica, planos de combate à fome, sarampo e dengue. No campo educacional, até 2022, as ações envolviam planos de leitura e a retomada das aulas presenciais após o período de isolamento social e ensino remoto durante a pandemia.

No Brasil, em abril de 2016, houve um golpe parlamentar que destituiu a ex-presidenta Dilma Rousseff, além de reformas educacionais, trabalhistas e previdenciárias. Na educação, houve uma Medida Provisória (MP)² nº 746/2016 (doravante lei nº 13.415/2017), assinada pelo ex-presidente Michel Temer que instituiu a reforma do ensino médio e revogou a lei (nº 11.161/2005) de oferta do espanhol nas escolas. Em 2018, Jair Bolsonaro assumiu o governo e iniciou a implementação do novo ensino médio, no qual havia apenas a língua inglesa como oferta obrigatória nas escolas brasileiras. Conforme Arnoux (2023, p. 20), as políticas ligadas às multinacionais e aos interesses financeiros se manifestaram rapidamente no campo glotopolítico brasileiro por meio da “imposición del inglés en desmedro del español realizada por las administraciones de Michel Temer y Jair Bolsonaro, en Brasil (...)”. Isso demonstrou que tais governos estavam conscientes do peso dessas línguas na construção dos imaginários e das identidades políticas.

Entre 2016 e 2019, período marcado pelos governos de Macri na Argentina e Temer e Bolsonaro no Brasil, havia uma “simpatia” a partir de convergências ideológicas e partidárias entre os presidentes. Contudo, em tais anos, ambos territórios tensionavam para a chamada abertura do Mercosul para o “mundo”, de modo que as políticas linguísticas de ensino de espanhol no Brasil e de português na Argentina, existentes anteriormente, se fragilizaram, colocando em evidência a hegemonia da língua inglesa em ambos países.

Diante deste contexto, pretendemos, neste artigo, compreender melhor o cenário de ensino de PLE em três localidades argentinas nos últimos anos. Especialmente, em espaços institucionais de formação docente em português. Procuramos, também, problematizar as ideologias linguísticas (Irvine, 1989; Woolard, 1998; Cameron, 2014; Rosa & Burdick, 2017) sobre o ensino da língua portuguesa em relação às outras línguas presentes na grade curricular nos ensinos secundário e superior argentino, refletindo sobretudo nas ações glotopolíticas entre 2016 e 2022.

Para tanto, entrevistamos nove professoras de universidades e de um instituto de formação docente da Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA), Córdoba e Rosário. Tivemos a oportunidade de dialogar com um grupo de universitárias do curso de PLE, no mês de outubro. Entre xs estudantes, fez-se um levantamento sobre o nível e a sensação de (des)valorização do

² MP é uma norma que tem a mesma força de uma lei e é editada pelx presidentx da república em contextos de urgência e importância. Embora tenha um impacto jurídico, é preciso que posteriormente ela se converta em lei, a partir de uma apreciação do congresso nacional. O prazo de vigência de uma MP é de sessenta dias, podendo ser prorrogado automaticamente pelo mesmo período, caso não tenha sido concluída a votação no congresso.

ensino de português nas escolas secundárias, entre o período de 2016 e 2022. Ao entrevistar as professoras, procuramos compreender melhor qual era o cenário do ensino de PLE levando em conta as tendências de ensino na América Latina.

Constatamos que a legislação linguística para o PLE na Argentina foi praticamente invisibilizada. A destituição da área de línguas estrangeiras no governo Macri refletiu a sua política liberal que acabou reforçando a presença do inglês. As pessoas entrevistadas mencionaram a hegemonia da língua inglesa e as ideologias linguísticas que impulsionaram e firmaram a presença dessa língua nas instituições de ensino. O baixo ou nulo investimento na área de línguas estrangeiras, instalou um liberalismo glotopolítico, *laissez faire*, que deixou o inglês se impor como a língua estrangeira garantida nas escolas, “el inglés crece gradual y constantemente en su presencia curricular escolar a lo largo del siglo XX y principios del siglo XXI”. (Montserrat & Mortola, 2018, p. 188).

Antes de explorarmos os dados com mais detalhes e aprofundarmos nessas reflexões, apresentamos a perspectiva glotopolítica e o conceito de ideologias linguísticas, que permitem compreender as ações sobre as línguas ensinadas nas escolas levando em conta cenários políticos mais amplos.

2. GLOTOPOLÍTICA: ABORDAGEM DO ENSINO DE LÍNGUAS CONTEMPLANDO CENÁRIOS POLÍTICOS MAIS AMPLOS

A perspectiva glotopolítica consiste em compreender a dimensão política das ações sobre a linguagem. Para Arnoux e Del Valle (no prelo) embora haja um diálogo intenso com as políticas linguísticas, incluindo temáticas comuns, a glotopolítica atravessa percursos poucos explorados, de maneira transdisciplinar, abordando outras áreas, tais como: a história das ideias, a Análise Crítica do Discurso, o estudo das práticas letradas e a sociolinguística crítica. Atualmente, xs autorxs definem a glotopolítica como “o estudo da dimensão semiótica dos processos políticos (o que leva a considerar, entre outros, os variados modos de discursividade política) e a dimensão política dos

processos semióticos” (Arnoux & Del Valle, no prelo).³

Neste estudo, focamos naquilo que elxs denominam “intervenções no espaço da linguagem e as ideologias que ativam ou sobre as quais incidem”. Arnoux e Del Valle (no prelo) consideram que as Políticas Linguísticas de Área Idiomática (PLAI) são as intervenções em espaços institucionais. Elas podem ser governamentais ou não, e objetivam influenciar no perfil linguístico e metalinguístico de um território transnacional. Em outras palavras, de acordo com xs autorxs “pretende-se organizar na área as práticas - a distribuição de recursos verbais e domínios de uso - tanto como as ideologias linguísticas - o conjunto de valores associados à língua e suas variedades.”⁴ A partir da PLAI é possível, também, determinar como objetivo a instrumentalização geopolítica da língua. Xs autorxs ilustram, por exemplo, a consolidação do poder de um (ou um grupo) de país(es) e a promoção de “mercados linguísticos” que ocorre quando uma língua é designada de um alto valor de uso e de troca.

Nos mercados linguísticos, as línguas adquirem diferentes valores de uso. Pode-se intervir neles por meio de ações específicas e planejadas ou deixar que os sistemas de valores “se autoregulem” como consequência do contexto sócio-histórico. Nesse sentido, Guespin e Marcellesi ([1986] 2019) fundadorxs da glotopolítica, diferenciam o liberalismo glotopolítico do dirigismo glotopolítico. Por um lado, o primeiro refere-se à não intervenção nas práticas glotopolíticas. No ensino de línguas estrangeiras, a predominância do inglês parece se impor de maneira “natural” como consequência da globalização, isto é, sem precisar de intervenções (*laissez faire*). Por outro lado, o dirigismo glotopolítico consiste em intervenções concretas por meio de leis, declarações, financiamento de programas de promoção de línguas, etc. Os autores acrescentam:

La no intervención molesta pero no choca. La muerte de lenguas de acuerdo con la ley de la selva se atribuye a la fatalidad, la inadaptación lingüística de las masas de hablantes se resuelve con su autoculpabilización y con el mutismo social. Frente a esto, el intervencionismo glotopolítico crea necesariamente acontecimientos: se elaboran ordenanzas, se establecen relaciones y se dan instrucciones. Al trabajar con el concepto de glotopolítica, entendemos mejor que el intervencionismo reviste formas muy variadas. (Guespin & Marcellesi, 2019 [1986], p. 45)

³ Texto original: “estudio de la dimensión semiótica de los procesos políticos (lo que lleva a considerar, entre otros, los variados modos de discursividad política) y la dimensión política de los procesos semióticos (como podrían ser los derivados del ejercicio de la inteligencia artificial).” (Arnoux & Del Valle, no prelo)

⁴ Texto original: “se pretende organizar en el área las prácticas —la distribución de recursos verbales y dominios de uso— tanto como las ideologías lingüísticas —el conjunto de valores asociados a la lengua y a las variedades de la misma—. (Arnoux & Del Valle, no prelo)

É interessante notar que tanto no Brasil quanto na Argentina a relação português/espanhol e inglês é constituída por ideologias linguísticas dominantes e de resistência. A aproximação Argentina--Brasil é um movimento geopolítico que deu origem a ideologias linguísticas de resistência, nas quais a decisão de aprender a “língua dx vizinhx”, a partir de políticas linguísticas e educacionais, pode ser considerada um ato de resistência e de intervenção diante de outros movimentos geopolíticos e econômicos que surgiram na década de 90, tais como Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), que teria privilegiado ainda mais o inglês.

Bein (2012) afirma que o ensino de línguas está ligado a um projeto econômico, social e político de setores dominantes e que as ideologias linguísticas acompanham esse projeto. Depois de recusar o ALCA em 2005, o fortalecimento do Mercosul impulsionou as ações glotopolíticas sobre o ensino das suas línguas oficiais. Além disso, a partir da importância dada às línguas indígenas (guaraní também é língua do Mercosul⁵), os discursos nesta época construíam um cenário que Bein (2012, p. 10) denomina “ideologia de defesa” das diversidades linguística e cultural. Arnoux (2023) destacou o surgimento de grupos e fóruns latinoamericanistas entre 2019 e 2021 e a revitalização da Comunidade de Estados Latino-americanos e Caribenhos (CELAC) que propiciaram um espaço de diálogo e colaboração sul-americana. A CELAC se constituiu em um espaço de tensões entre dois projetos políticos:

la Patria Grande, que contempla la unión de América Latina, y el Panamericanismo, cuyo impulso inicial fue la Doctrina Monroe (1823) y cuyo lema “América para los americanos” fue interpretado, a pesar de los discursos de apoyo a la independencia de los países latinoamericanos, como una expresión de colonialismo: todo el continente (América) para los estadounidenses (americanos). (Arnoux, 2023, p.25)

No Brasil, entre 2016 e 2022, como já mencionamos, durante os governos Temer e Bolsonaro, a chamada lei do espanhol foi revogada, a partir da MP que instaurou uma reforma educacional voltada a um ensino fragmentado e para o mercado de trabalho, onde a língua inglesa tornou-se apenas um mero “instrumento” para “garantir” ax jovem sucesso profissional, reduzindo a perspectiva de ensino de línguas a um campo mercadológico. A lei do espanhol no Brasil tinha sido

⁵ Importante ressaltar que o guaraní era considerado “língua do Mercosul”, e não “língua oficial do Mercosul”: as línguas oficiais continuam sendo as do Protocolo de Ouro Preto. A partir de 2014, o guaraní tornou-se língua oficial, porém apenas do Parlasul, que atualmente realiza poucos encontros..

aprovada e articulada para uma visão mais ampla de ensino, sustentada uma formação crítica e cidadã (Brasil, 2006).

Na Argentina não houve revogação da lei nº 26.468 de oferta obrigatória de PLE, mas ela foi silenciada sem efetiva aplicação no sistema de ensino, que continuou oferecendo inglês de forma hegemônica. Veremos que, de forma similar ao Brasil, o inglês se impõe como uma língua instrumental ligada à internet e à tecnologia.

Os relatos das entrevistadas, neste estudo, ilustram as consequências da falta de intervenções nos espaços institucionais e, por meio da análise, tivemos a possibilidade de compreender as ideologias que movem e podem ser movidas nas/pelas políticas linguísticas. Shohamy (2009, p. 50) afirma que no centro da constituição de políticas linguísticas “está a noção de que aprender línguas específicas não é um ato neutro”. São realizadas negociações sobre quais políticas de educação linguística podem ser adotadas e isso acontece por uma variedade de representações que há sobre as línguas, as nações e as pessoas. Tendo em vista essa perspectiva, ensinar línguas, sobretudo, as línguas de povos minoritários ou de fronteira, torna-se um papel político e x professorx torna-se umx ativista políticx.

Conforme a autora, xs educadorxs precisam ser ouvidxs, estar envolvidxs e ter a oportunidade de participar dos processos de mudança nas políticas linguísticas, uma vez que essa contribuição é essencial para o sucesso dxs estudantes e da sociedade. Para isso, precisamos ter a consciência de que o ensino de línguas, as escolhas realizadas, a obrigatoriedade de uma em detrimento de outras estão associadas a agendas políticas. Logo, ensinar línguas é um ato político. A partir dessa perspectiva, procuramos direcionar nosso olhar para as pessoas que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem de PLE na Argentina. Nas próximas seções, explicamos como aconteceu a geração de dados e apresentamos as reflexões das professoras e estudantes sobre o ensino de português em três cidades: Buenos Aires, Córdoba e Rosário.

3. DOS DADOS E HIPÓTESES

Este estudo tem caráter qualitativo e interpretativo, de cunho etnográfico, aplicado a um estudo de caso. Para Serrano (1998, p. 85), o estudo de caso pode ser definido como “descrição intensiva, holística e uma análise de uma entidade singular, um fenômeno ou unidade social.”

Nosso objetivo foi compreender melhor o cenário de ensino de PLE em três localidades da Argentina nos últimos anos, especificamente, em espaços institucionais onde havia oferta deste idioma, a partir dos relatos das pessoas envolvidas no processo de ensino de PLE.

De acordo com Angelucci e Pozzo (2018, p. 246), o português no ensino superior é oferecido em diferentes modalidades: cursos de graduação em português - *Profesorado, Licenciatura, Traductorado*-, cursos de línguas estrangeiras para fins específicos ou cursos de idioma para comunidade não acadêmica. O “*profesorado*” em línguas na Argentina equivale a um curso de licenciatura no Brasil. Ao final, a pessoa está habilitada a exercer a docência em todos os níveis do sistema educativo. A “*licenciatura*” equivale ao bacharelado brasileiro, nível no qual é possível se envolver com pesquisas e atuações acadêmicas. E o “*traductorado*” envolve a formação de profissionais capazes de realizar traduções de uma língua para outra.

As autoras afirmam que na Argentina, existem duas vias institucionais de formação docente: as Universidades de gestão nacional ou privada e os Institutos de Formação Docente dependentes das províncias e da CABA ou de gestão privada. Em 1992, foi criado o primeiro curso universitário de Professorxs de Português na *Universidad Nacional de Rosario*. Ao realizarem uma pesquisa sobre o ensino de PLE nas universidades, as autoras asseveram que a lei nº 26.468 (Argentina, 2009) de oferta obrigatória de PLE nas escolas secundárias impulsionou a criação de novos cursos de graduação em português. Atualmente, são 7 universidades nacionais e 7 institutos de formação docente que incluem o *Profesorado de portugués*.

Montserrat e Mórtoia (2018) apontam a hegemonia do inglês em relação às demais línguas na formação de professorxs em línguas estrangeiras, entre 2011 e 2016. Elxs realizaram um estudo para mapear a presença das línguas francesa, inglesa, italiana e portuguesa nos *profesorados* de idiomas nos *Institutos de Formación Docente* (Gráfico 1) e nas universidades, tanto na esfera da oferta de ensino quanto no número de formados.

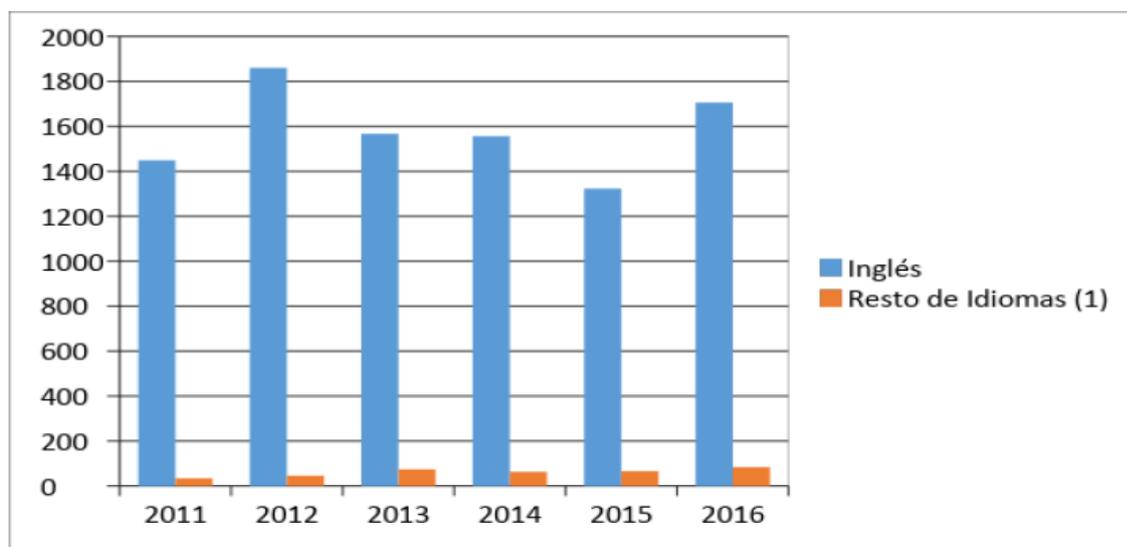


Gráfico 1: Egresados de los profesos de idiomas extranjeros de los Institutos de Formación Docente (IFD) – 2011-2016. (Montserrat & Mórtoła, 2018, p. 185)
(1) Francês, italiano e Português

No gráfico 1, elaborado pelos autores, sobre o número de pessoas formadas entre 2011 e 2016, revela-se, pela barra azul, que a língua inglesa domina os espaços curriculares institucionais de formação docente. Esse cenário hegemônico da procura por cursos de formação docente em língua inglesa em relação às demais línguas estrangeiras se repete nas universidades que oferecem esse curso⁶. Além do inglês ser a língua predominante, em muitos casos é a única língua oferecida, sobretudo em graduações de universidades privadas.

Rubio Scola (no prelo) realiza o mesmo estudo comparativo nas escolas secundárias públicas e particulares de três províncias (Buenos Aires, Córdoba e Santa Fé) e da CABA. O documento *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP), que rege a educação nacional, foi publicado em 2012, três anos depois da sanção da lei de oferta obrigatória de português. Esta lei é mencionada na legislação citada no documento, porém ela não é implementada nas medidas referentes às línguas estrangeiras.

Por um lado, o NAP de Línguas Estrangeiras propõe a incorporação de quatro línguas estrangeiras ou mais e assume uma perspectiva plurilíngue e intercultural. Por outro lado, a atual Lei de Educação Nacional, sancionada em 2006, estabelece a obrigatoriedade de pelo menos uma

⁶ Como já foi mencionado, historicamente na Argentina a formação docente em línguas estrangeiras é ofertada nos Institutos de Formação Docente. Recentemente, as universidades têm incorporado graduações em línguas estrangeiras. Por exemplo, na CABA só é possível estudar *profesorado* de português nesses institutos, já que não tem esse curso no campo universitário.

Língua Estrangeira (LE), o que implica a oferta única de inglês na maioria das escolas. A diversidade de ciclos para a incorporação de até quatro línguas estrangeiras no percurso escolar proposta nos NAP, acaba sendo um privilégio de somente algumas escolas. A proposta de escolha livre da diversidade e quantidade de línguas estrangeiras dos NAP de LE se traduz em um liberalismo glotopolítico que privilegia o inglês (Rubio Scola & Pozzo, no prelo). O quadro 1 ilustra as escassas escolas que oferecem uma língua ou línguas diferentes do inglês.

Jurisdicción	inglés	portugués	francés	italiano	alemán	otro
CABA	233	10	79	38	8	-
Prov. de Buenos Aires	2.683	35	10	15	4	2
Prov. de Santa Fe	747	5	88	19	-	-
Prov. de Córdoba	620	15	7	24	0	2

Quadro 1: Oferta de línguas estrangeiras em escolas provinciais e de CABA

Fonte: Rubio Scola e Pozzo, no prelo.

Tanto no secundário quanto no ensino superior, o inglês predomina diante de quatro idiomas estrangeiros historicamente oferecidos no ensino formal argentino: alemão, francês, italiano e português. No nível secundário, Rubio Scola e Pozzo (no prelo) constatam que “el inglés es la lengua predominante, de manera explícita en los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires y Córdoba y de manera implícita en CABA y Santa Fe.”

Tendo em vista o cenário inicial onde se identificam as ofertas de PLE nos níveis secundário e superior, optamos por direcionar nosso olhar para os espaços com uma trajetória curricular contínua do PLE e formadora de futurxs docentes das escolas: universidades e institutos de formação docente. Para tanto, entre outubro e dezembro de 2022, realizamos, por um lado, uma enquête com estudantes universitárias de Rosário para compreendermos a percepção do grupo sobre os investimentos no ensino de PLE entre 2016 e 2022, nas escolas secundárias. Direcionamos nosso questionamento para a formação em línguas estrangeiras no ensino secundário, porque a maioria

das participantes da enquete tinham ingressado recentemente no ensino superior. Utilizamos uma plataforma digital que a partir das respostas anônimas da enquete gera um gráfico e contribui na análise visual do resultado. Tivemos a oportunidade de dialogar com esse grupo e entender os motivos que as levaram a resposta obtida. Vale ressaltar que o encontro foi todo em língua portuguesa (a conversa e o uso do recurso digital), a pedido das organizadoras do evento, por tratar-se de um encontro no quadro dos cursos de graduação em PLE.

Por outro lado, realizamos entrevistas individuais, de trinta minutos, com professoras de institutos e universidades de CABA, Córdoba e Rosário. As entrevistas aconteceram nas modalidades presenciais ou virtuais, nas línguas portuguesa e língua espanhola, conforme o desejo da entrevistada. Questionamos sobre as mudanças de governo, as políticas linguísticas e perspectivas para o ensino de PLE na província. Ressaltamos que as professoras convidadas para esta entrevista eram também pesquisadoras de seu campo de trabalho.

Veremos nas próximas seções que o panorama e cenário comparativo somados aos discursos das professoras nas entrevistas revelam que as ideologias linguísticas sobre o inglês resistem e se fortalecem diante de mudanças de governos, inclusive com orientações políticas diferentes.

3.1. Dos dados iniciais: perfil do grupo e as primeiras reflexões sobre o ensino de PLE nos ensinos secundário e superior

Realizamos entre os meses de outubro e dezembro de 2022, nove entrevistas individuais no modo presencial, na CABA e Rosário, e virtual, em Córdoba. Optamos por expressar o gênero feminino, porque das nove entrevistadas apenas uma pessoa era do gênero masculino. Ressaltamos que em outros momentos de contatos com a comunidade acadêmica esse panorama se repetiu, tendo em vista que historicamente a docência é uma profissão exercida, em sua maioria, por pessoas do gênero feminino. Portanto, manteremos esse uso durante toda a descrição e análise dos dados.

Todas as entrevistadas firmaram um termo de consentimento livre e esclarecido da pesquisa e estavam cientes do tema, objetivos e dos questionamentos realizados (Anexo). As entrevistas foram gravadas e transcritas para melhor compreensão e análise das respostas e reflexões do grupo. A partir do questionário da entrevista, elaboramos um panorama do perfil do grupo (quadro 2) que

apresenta: data, formato da entrevista, a identificação da entrevistada pela inicial da cidade de origem e um número, a cidade e o tipo de instituição a qual pertencia e atuava.

Nº	Data - Formato da entrevista	Entrevistada	Cidade	Instituição
1	20/10/2022 presencial	R1	Rosário	Universidad
2	21/10/2022 presencial	R2	Rosário	Universidad
3	07/11/2022 presencial	BA1	Buenos Aires	Instituto de Formación Docente
4	16/11/2022 presencial 23/12/2023 virtual	BA 2	Buenos Aires	Instituto de Formación Docente
5	17/11/2022 virtual	BA 3 ⁷	Buenos Aires	Universidad
6	17/11/2022 virtual	C1	Córdoba	Enseñanza particular
7	22/11/2022 Virtual	C2	Córdoba	Universidad
8	23/11/2022 presencial	BA 4	Buenos Aires	Instituto de Formación Docente
9	25/11/2022 virtual	C3	Córdoba	Universidad

Quadro 2: Perfil das entrevistadas. Elaboração própria

Em Rosário, realizamos um encontro, cujo tema foi “PLE na Argentina e Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) no Brasil: impactos dos últimos (des)acordos bilaterais”. Iniciamos o diálogo com a apresentação do cenário de ensino de ELE no Brasil, a partir dos últimos fatos ocorridos entre 2016 e 2022: o *impeachment* da ex-presidenta, a MP e a Lei de reforma do ensino médio que revogaram a lei do espanhol, o início do governo Bolsonaro, a crise no Ministério da Educação, a frequente troca de ministros, o afastamento do Brasil do Mercosul Educacional e a implementação da Reforma do Ensino Médio (redesenho curricular, Programa Nacional do Livro Didático e o novo Exame Nacional do Ensino Médio). Em seguida, solicitamos que respondessem, através de seus dispositivos eletrônicos, em uma plataforma chamada “*mentimeter*” a seguinte pergunta:

* Para você, entre 2016 e 2022, as políticas de implementação de português como língua estrangeira nas escolas secundárias da Argentina foi(foram):

- 0% - em NADA valorizou o ensino do PLE
- 1% a 25% - POUQUÍSSIMO valorizado o ensino de PLE
- 26% a 50% - um POUCO valorizado o PLE
- 51% a 75% - valorizou BEM o ensino de PLE

⁷ B3 não atua diretamente no ensino de PLE, contudo entre 2009 e início de 2016 esteve no coordenação da área de línguas estrangeiras do *Ministerio de Educación de la Nación*.

- 76% a 100% - houve uma valorização MUITO BOA do PLE (Enquete, 2021)

Cada participante deveria selecionar uma das alternativas e deveria justificar a seleção realizada de forma anônima na plataforma. Obtivemos 20 respostas para o primeiro questionamento.

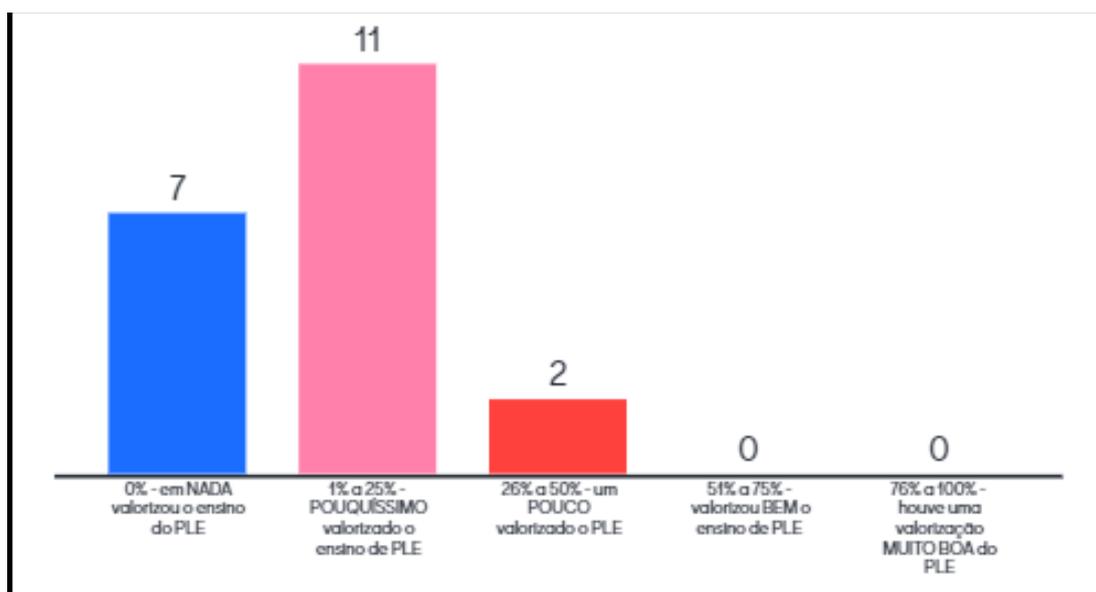


Gráfico 2: Valorização do PLE nas escolas secundárias de Rosário entre 2016 e 2022. Elaboração própria.

Nosso objetivo com o uso dessa plataforma foi obter um panorama visual da sensação do grupo quanto aos investimentos no ensino de PLE nas escolas secundárias, nos últimos anos, para compreender em que medida avanços e retrocessos são percebidos pela comunidade acadêmica (professoras e estudantes). Evidentemente, notamos que a grande maioria (18) marcou que a lei de ensino de português não modificou “em nada” ou “pouquíssimo” a valorização do PLE nas escolas secundárias de Rosário (gráfico 2). E outras duas participantes marcaram “pouco”. Embora este dado esteja concentrado em Rosário e se remita ao ensino secundário, o pouco ou nada em investimentos nesta etapa escolar se reverbera no ensino superior e em outras localidades argentinas. Em Buenos Aires, BA 4 constata que:

Excerto 1

BA4: - *La ley, yo creo que fue, eeh, un poco consecuente de ese auge que hubo a fines de los 90, con el Mercosur, con perspectivas de que se reciban ciertas cantidades de docentes de portugués para después también cubrir los cargos. Si en las escuelas comenzaban a abrir el currículo a incorporar portugués, también necesitan docentes para que puedan ir a tomar esos cargos de portugués en un secundario o quizá en un primario. Esas dos cosas como fueron decayendo paralelamente pero, bueno, tiene que ver con la realidad no solo regional sino también después de cada política, política lingüística de cada...*

Entrevistadora: *provincia.*

BA4: - *Si, de cada jurisdicción, de cada país no?!*

(BA 4, entrevista presencial, 23 de novembro de 2022)

A partir das entrevistas com as professoras das instituições universitárias e de institutos de formação docente, vimos que em todas as localidades pesquisadas se revela uma redução significativa na busca pela formação docente em PLE, nos últimos anos:

Excerto 2

[sobre si en los últimos 20 años, desde la creación del profesorado, hubo algún momento de más búsqueda por el profesorado de portugués]

C2. : *de apertura. En los primeros cinco u ocho años, después vino decreciendo.*

(C2, entrevista virtual, 22 de novembro de 2022)

Excerto 3

R1: - *el segundo lugar lo ocupaba el portugués, en la búsqueda, no!? En lo que buscaba la demanda. Pero, ahora, el segundo lugar no sé exactamente cómo está en cantidad de estudiantes pero el portugués seguro ya no es hace muchos años pero puede ser francés, puede ser italiano, dependiendo... bueno, de los años, eso va cambiando.*

(R1, entrevista presencial, 20 de outubro de 2022)

Excerto 4

C3: *Português e alemão são línguas com ingresso mais restringido. Português mais ou menos são, 25 pessoas por ano. Nos últimos anos, menos. 10 a 15 pessoas por ano. Há uma decaída. há uma queda muito grande.*

Entrevistadora: - *Nos últimos anos?*

C3: *Nos últimos anos há uma queda no número de matriculados no primeiro ano, né!? também uma queda de...*

Entrevistadora: - *egressos?*

C3: - *de estudantes que permanecem, né!? E se formam. Sobretudo, se formam.*

(C3, entrevista virtual, 25 de novembro de 2023)

Precisamos ressaltar que diferentemente do Brasil onde as pessoas precisam passar pelo Exame Nacional do Ensino Médio para ingressarem no ensino superior público, na Argentina o acesso a esta etapa de estudos é aberto a toda a população que tenha concluído o ensino secundário. Em outras palavras, a pessoa interessada, realiza uma matrícula e inicia os estudos gratuitamente na universidade. A dificuldade maior, neste caso, estaria na permanência/conclusão dxs estudantes no ensino superior.

Excerto 5

BA 4: Actualmente, no sé. Ingresan por año cada vez que hay posibilidad de ingreso que es principio del año o mitad de año, no más de 20 personas. Por lo tanto hay grupos muy reducidos.

Entrevistadora: - En este momento tenemos una baja...

BA 4: - Sí. Hay una baja. Y... No solo en idiomas sino también en otros institutos de formación docente, que por ahí se dedican a lenguas extranjeras, de otras disciplinas o como decimos acá, para ser maestros de grado. Hay una baja también.

(BA 4, entrevista presencial, 23 de novembro 2022)

Como vimos entre os excertos 2 e 5, as entrevistadas relataram que nos últimos anos a busca por aprender português em suas instituições tem sofrido uma queda muito grande. Existe um marco de tendência neoliberal, especialmente a respeito de países como Estados Unidos que defendem o valor identitário da própria língua, propondo uma variedade internacional “aparentemente” despolitizada. (Arnoux, 2023) Na medida em que se implementava massivamente o ensino de inglês, acreditava-se que o Mercosul era uma instância transitória. Conforme Arnoux (2023, p. 22),

para evitar las resistencias en el campo educativo, se categorizó al inglés (en los borradores que llevarían al Acuerdo-Marco N° 15 de 1998, del Consejo Federal de Cultura y Educación) primero como *lingua franca* y luego como *lengua de comunicación internacional* “que hermana e integra a una comunidad universal de usuarios sin fronteras geográficas ni políticas, que escucha, habla, lee y escribe en inglés. [...] El inglés se ha transformado en la *lingua franca* natural y, al hacerlo, se ha ido alejando de sus raíces culturales”. (grifos da autora)

Bein (2010) afirma que o número de alunxs dos institutos de formação docente e dos cursos universitários de formação docente em línguas estrangeiras, entre 2003 e 2005 caiu. Para o autor, é possível que esse fenômeno seja resultado de uma depreciação social da profissão docente, de modo geral e da extensão dos cursos nos novos planos de estudo argentinos. Fatos apontados, ainda em

2022, por BA 4 no excerto 5 e, por BA 1 durante entrevista. Ambas professoras atuam na cidade de Buenos Aires em um instituto de formação docente.

Nas três localidades, foi mencionado ao menos uma vez que o auge do ensino de PLE na Argentina aconteceu no início do Mercosul, na década de 90, com uma busca intensa pela formação de cursos de graduação em português em universidades e institutos de formação docente. A procura da língua portuguesa devia-se a interesses com fins comerciais e turísticos: trabalhar no Brasil, ou em empresas brasileiras instaladas na Argentina e, viajar por turismo ou negócios.

Mesmo com a existência do acordo do Mercosul, de marcos legais entre os países vizinhos, dos aspectos comerciais e da proximidade sociocultural, a lei nº 26.468 (Argentina, 2009), de oferta do PLE na Argentina não impulsionou a ampliação e fortalecimento da língua portuguesa no país. Conforme as entrevistadas, nos anos seguintes ao auge do acordo mercosulino - década de 90 -, a matrícula para ingresso em cursos de PLE no ensino superior começou a enfraquecer.

Contudo, ao analisarmos atentamente as reflexões das professoras entrevistadas, constatamos que a instabilidade de ofertas vivenciada pelo PLE na Argentina não se aplica ao ensino de inglês como LE, porque ainda que possa faltar professorxs para cobrir as vagas de emprego, a demanda segue sendo gerada nas instituições escolares. Como já mencionamos, os cursos de Professorxs em língua inglesa costumam ser ofertados em Institutos de Formação Docente. Provavelmente, as universidades incluem o português como medida glotopolítica de integração independentemente da quantidade de alunxs matriculadxs.

Veremos na próxima seção como as ideologias linguísticas condicionam a relação português/espanhol e inglês nos últimos seis anos (2016 - 2022). Embora houvesse relatos, entre as entrevistadas, sobre a ausência de investimentos na área de línguas estrangeiras neste período, em todas as províncias argentinas, o inglês manteve sua hegemonia diante dos demais idiomas estrangeiros (francês, italiano e português) (Montserrat & Mórtola, 2018). Vamos explorar esses dados e algumas reflexões que podem nos ajudar a compreender porque em cenários de desmontes nas políticas linguísticas, o inglês se firma com ampla presença no contexto escolar argentino.

3.2 Disputas de ideias, poder e espaço curricular entre as línguas estrangeiras

No início das entrevistas individuais, questionamos qual era a língua mais buscada em suas instituições. Todas as participantes mencionaram, de modo unânime, que o curso de professorx ou tradutorx em língua inglesa segue sendo absolutamente o mais procurado pelas pessoas que ingressam nos cursos superiores.

Como já salientamos, na formação docente em línguas estrangeiras e nas línguas oferecidas nas escolas, predomina o inglês e, frequentemente, como única opção de LE. Acreditamos que o panorama numérico da presença das línguas estrangeiras na educação argentina pode ser lido como resultado de disputa de ideias sobre as línguas, na qual a língua inglesa segue hegemônica, devido ao peso dessa língua no mundo globalizado, que impulsiona seu estatus de “língua franca”, língua da tecnologia, das comunicações internacionais, da ciência e da cultura *mainstream*. Nas decisões sobre as línguas a serem ofertadas no ensino formal prevalece, às vezes de forma silenciosa ou mascarada, a manutenção de sua hegemonia.

As políticas de Macri buscavam posicionar a Argentina no espaço global como um país “confiável” para os interesses de grandes empresas multinacionais e para a especulação do capital financeiro. Assim como na década de 1990, foi utilizada ajuda financeira de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional, que impôs uma agenda de cortes no aparato estatal. Adicionalmente, no nível regional, os governos do período 2016-2022 implementaram medidas que visaram desfazer as iniciativas do período anterior: desintegração da Unasul e anulação das eleições diretas dos parlamentares do Mercosul na Argentina e no Paraguai.

Embora o governo de Macri tenha desmantelado a área de línguas estrangeiras do Ministério da Educação da Nação, ele implementou medidas que afetaram a oferta de línguas estrangeiras. Provavelmente, xs funcionárixs do governo de Macri consideraram que essas medidas não precisavam ser discutidas em uma área de LE, porque elas respondiam a uma visão utilitária da língua como meio para outras disciplinas. Nesse contexto, a língua inglesa não foi pensada como uma disciplina formativa em si, mas como um instrumento ligado à tecnologia. Quer dizer, a inclusão do inglês é um efeito das ideologias de modernização e globalização.

A ideia de inserção no mundo globalizado por meio da tecnologia e da língua inglesa teve muito peso nas falas do ex-presidente argentino M. Macri, que já no debate presidencial de 2015 propôs “inglês e informática desde a educação infantil”. Desta forma, implementou no ano 2016 o Projeto *Escuelas del Futuro* (ainda em andamento), cujo objetivo era a alfabetização digital, a

formação em robótica e programação e propostas pedagógicas de inglês por meio de aulas virtuais em plataformas interativas e multimídias com acompanhamento de umx professorx a distância (Argentina, 2016). Segundo o programa, tanto para o ensino primário como secundário, as atividades de ensino devem facilitar “el aprendizaje del idioma inglés, a través de actividades interactivas y multimediales personalizadas para el nivel, con seguimiento personalizado en línea.”⁸

Em diferentes declarações e reuniões, como o Grupo dos 20 (G20) de 2018 na reunião dos Ministros de Educação, o foco esteve em fomentar um projeto pedagógico de alfabetização digital e ensino da programação. Organizações não governamentais, como *Code.org*, com financiamento privado de empresas, *Microsoft* e *Facebook*, participaram dessas reuniões⁹.

Em 2017, o governo de Macri lançou, sem consulta aos docentes e no meio de um conflito salarial, um projeto de lei denominado *Plan Maestr@* (2017), que consistia em 108 metas para serem cumpridas em um período de dez anos. Tratava-se de um projeto de formação de professorxs, no qual uma das metas era sobre as línguas estrangeiras. Projetava-se que até 2020, 50% dos professorxs seriam bilíngues em “inglês, português e/ou qualquer uma das línguas de nossos povos nativos”. Como salienta Arnoux (2017), esse documento não explicita a dimensão glotopolítica assumida e gera incerteza sobre esse bilinguismo, pois a forma como é expresso é ambígua. Depois de muitas críticas de diferentes universidades e dos sindicatos docentes, o projeto de lei não foi aprovado.

Essas medidas respondiam a determinadas representações sobre as línguas que circulavam e eram reproduzidas pelos governantes. Em reportagem do *El Clarín*, “Mauricio Macri prometió la enseñanza de inglés desde el jardín y conexión a internet en todas las escuelas”, Macri, na sua campanha para um novo mandato, reafirmava a importância do inglês em toda a trajetória escolar:

⁸Foi produzido material didático do projeto *Escuelas del Futuro*: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005852.pdf>. Último acesso: 22/05/2023.

⁹ Ver no site oficial do Ministério da Educação: “El G20 reúne por primera vez a ministros de Educación”. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-g20-reune-por-primera-vez-ministros-de-educacion>. Último acesso: 5/09/2018



Figura 1: Ideologias do inglês para Macri, 2019. Fonte: <https://www.clarin.com/politica/mauricio-macri-prometio-ensenanza-ingles-jardin-conexion-internet-todas-escuelas_0_-zfjtyPv.html> Acesso em 07 abril 2023

Observamos a força das ideologias linguísticas sobre a língua inglesa: 1) enquanto idioma para conseguir entrar no mercado de trabalho, 2) como língua franca de conexão com o mundo, e, por último, 3) língua da internet que permite igualar oportunidades. Tais ideologias linguísticas sobre a língua inglesa na educação também são dominantes em outros países da América Latina sob *slogans* que remetem ao futuro, ao desenvolvimento de avançada e ao contato com o mundo. O Uruguai implementou o programa *Plan Ceibal*, “Un programa de vanguardia sin fronteras”,¹⁰ de inglês no ensino primário e secundária, por meio de videoconferência. O Brasil na sua reforma educacional impôs o inglês como língua obrigatória e aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para uma educação plurilingue (Brasil, 2020), com evidente tendência a uma formação para o mercado de trabalho (Sarri, 2021) e ao bilinguismo (português/inglês), tendo em vista que os discursos do texto legal estão alinhados “a um processo de subordinação econômica, já que ela impõe hierarquicamente a língua inglesa no currículo escolar do ensino fundamental e ensino médio no Brasil.” (Reis *et al* 2022, p. 388). No Chile, existe o *Programa Inglés Abre Puertas* que consiste

¹⁰ Informações disponíveis em: <<https://ingles.ceibal.edu.uy/>>

em uma rede de colaboração para xs docentes de inglês e procura incentivar a aprendizagem dessa língua entre estudantes, através de oficinas extras e acampamentos educativos. Entre os objetivos, procura valorizar positivamente o inglês como língua necessária e urgente para o desenvolvimento do país, “Instalar en la sociedad el concepto de que el aprendizaje del inglés es importante y urgente para el desarrollo de nuestro país”¹¹.

Essas ideologias linguísticas sobre o inglês são forças dominantes sobre outras ideologias linguísticas contra hegemônicas, como a promoção das línguas majoritárias da região, o PLE na Argentina e do ELE no Brasil. Elas condicionam as posições, as ações e intervenções sobre qual língua aprender tanto no espaço escolar argentino como no brasileiro. Conforme Arnoux (2023, p. 23), essa proposta sobre o ensino de inglês via computador foi questionada pelxs professorxs. Nas palavras da autora,

Esto fue criticado fuertemente por los docentes de inglés que plantearon que era un sistema en el que el profesor remoto dicta la primera clase y luego el maestro de grado, que generalmente no sabe inglés, ayuda a los estudiantes en las dos clases siguientes siguiendo un plan de clase en español diseñado por el Consejo Británico y en coordinación con el profesor remoto.

No Brasil, mais especificamente em Goiás, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) implementou desde 2020/2021, o Goiástec, um programa de ensino que se assemelha ao descrito pela autora na Argentina. Conforme informações no site da SEDUC¹², o programa objetiva a oferta do ensino médio em escolas da zona rural, distritos e regiões de difícil acesso. Além disso, poderia suprir o déficit de professorxs de algumas áreas de conhecimento. A transmissão das aulas seria ao vivo, via satélite. A produção de materiais, elaboração das aulas e até o processo de avaliação seriam feitos por uma equipe situada na capital goiana que desconhece o perfil das turmas, e o grupo de estudantes é assessorado por docentes de suas localidades que muitas vezes desconhecem as especificidades da área de conhecimento e do conteúdo abordados durante as aulas.

Voltando para a Argentina, durante as entrevistas individuais, as participantes apresentaram as mesmas razões pelas quais as pessoas procuram muito mais o inglês do que outras línguas estrangeiras. Vejamos as reflexões das participantes:

¹¹ Disponível em: <https://ingles.mineduc.cl/programa-ingles-abre-puertas/>

¹² Informações disponíveis em: <https://site.educacao.go.gov.br/sala-de-imprensa/noticias3/849-caiado-sanciona-goiastec-e-assegura-ensino-medio-de-qualidade-a-todos-os-goianos.html> Acesso em 07 abril 2023

Excerto 6

Entrevistadora: - Las personas que buscan el inglés, buscan por cuáles motivos en general?

R1: - Bueno, en general hay una representación en Argentina sobre el inglés lo veo, con los estudiantes y bueno, lo veo en lo cotidiano con respecto a que es la lengua que necesitas para trabajar en cualquier disciplina la vas a necesitar. Es la lengua que te abre el contacto con el mundo, la lengua franca, de comunicación internacional, yo veo que hay mucho de esa representación. En general los estudiantes lo buscan por eso. Y no solo los estudiantes, con los profesores de posgrado pasa lo mismo, la lengua que más se busca es el inglés y después viene el portugués.

(...)

Yo creo que sí. Que sí! Que hay, hay digamos, que los gobiernos de centro derecha tienen como una mirada más mercantilista de enseñanza de las lenguas, y tienen esa visión utilitaria de las lenguas, la lengua te sirve para/ trabajar.

(R1, entrevista presencial, 20 de outubro de 2022)

Excerto 7

O inglês é a língua majoritária por sua fama, por sua, vamos dizer assim, presença mundial, né!? De... não vamos dizer que... eu não tô contra nenhuma língua né!? Eu sou plurilíngue. E defendo todas elas, defendi e defendo, considero que as pessoas quanto mais plurilíngues são, melhor vão poder se desenvolver socialmente, né!? Então, mas o inglês é a língua mais escolhida né!? Pela questão... pela conjuntura mundial o inglês, né, depois, é, tem o espanhol a segunda língua mais escolhida... (...) E o neoliberalismo tá associado ao inglês. Pronto, né!? Uma coisa é o estado presente, outra coisa é o estado não está presente

(C3, entrevista virtual, 25 de novembro 2022)

Os excertos 6 e 7 refletem a ideologia linguística do inglês como língua franca e de comunicação global (Rocha, 2020) para o mercado de trabalho, a partir da representação deste idioma como fetiche linguístico, conforme Bein (2012). Segundo o autor, o fetiche linguístico consiste em atribuir ao ensino de inglês a “qualidade mágica” de garantir um emprego como se fosse intrínseca a essa língua, quando na verdade é o resultado de um momento sócio-histórico. Neste caso, trata-se de ideologias movidas por um sistema de governo neoliberal que reproduz uma política mercadológica com consequências glotopolíticas e que privilegia a língua da globalização. O inglês “abre portas”, segundo o nome do programa chileno, “Inglés Abre Puertas”, como a frase mágica de *Ali Babá e os quarenta ladrões*.

Na Argentina, ainda que se mantenha a lei de oferta do PLE no ensino secundário, essa mesma ideologia do inglês como fetiche linguístico (Bein, 2012), tal qual outros países da América

Latina, parece ter impulsionado a manutenção e predominância da oferta de inglês nos níveis escolares secundários e superiores.

Bein (2012) explica que a representação do inglês “com poderes mágicos” para o sucesso profissional dx aprendiz faz com que a propaganda a favor do inglês seja apenas um discurso publicitário enquanto que as demais línguas estrangeiras entram em uma disputa de ideias para convencer possíveis aprendizes de sua utilidade. Nas palavras do autor,

al menos en la Argentina la propaganda a favor del inglés se confunde con el discurso publicitario: mientras que el alemán, el francés, el italiano, el portugués tienen que convencer de su utilidad a los potenciales aprendices, es decir, tienen que entablar una lucha de ideas, los discursos sobre el inglés suelen simplemente alabar la calidad de su enseñanza en escuelas, academias y métodos. (Bein, 2012, pp.30-31)

Irvine (1989, p. 255) caracteriza ideologias linguísticas como “um sistema cultural (ou subcultural) de ideias sobre as relações sociais e linguísticas, juntamente com sua carga de interesses políticos e morais”. A autora considera que os “sistemas culturais de ideias são cruciais para a compreensão de toda a gama de papéis da linguagem em uma economia política” (Irvine, 1989, p. 250). Acrescenta, ainda, que os fenômenos linguísticos estão inseridos na economia como práticas e mercadorias/objetos (“*commodity*”) que podem afetar a diferenciação social, ou seja, podem denotar forças e relações de produção que se constituem objetos de atividades econômicas. Conforme Irvine (1989, p. 258),

a visão da economia que possa incorporar práticas e produtos verbais será útil para entender sistemas em que textos linguísticos podem se tornar proprietários alienáveis, e sistemas onde algumas formas de falar estão institucionalizadas e recebem recompensa financeira.¹³
[tradução nossa]

A hegemonia da língua inglesa, nos últimos anos pode estar sustentada por essa compreensão do valor econômico (Irvine, 1989) atribuído às performances linguísticas tornando-as produtos (“*commodities*”) institucionais e pela ideologia do fetiche linguístico (Bein, 2012). Arnoux (2023, p. 23) afirma que

la política lingüística neoliberal acentúa la socialización de las elites en inglés. Y en los otros casos su enseñanza se destina a crear consumidores y se asienta en el imaginario de que es un vehículo para la movilidad social y económica. La voluntad de crear

¹³ Texto original: “Thus, a view of economy that can incorporate verbal practices and products will be useful for understanding systems where linguistic texts can become alienable property, and systems where some forms of speaking are institutionalized and receive financial reward.” (IRVINE, 1989, p. 258)

consumidores se expresa en la notable expansión de la enseñanza de inglés pero en la poca calidad de esa enseñanza para la mayoría de las escuelas públicas.

Dentre os muitos fatores que impactam na baixa qualidade do ensino de línguas estrangeiras em geral, está a oferta de um tempo insuficiente de contato com o idioma. Isso se reverbera no quantitativo de estudantes que os profissionais precisam acompanhar para obter um salário digno ao final do mês e, nas condições de trabalho: valor salarial, tempo de elaboração de materiais, tempo destinado à formação continuada dos docentes, a estrutura das instituições/salas de aula etc.

Ainda assim, as ideologias linguísticas sobre o inglês fizeram com que sua oferta se mantivesse e se ampliasse no sistema educacional até mesmo onde não houve pressupostos de ações e investimentos glotopolíticos entre governos.

Como já mencionamos na Argentina, até o final de 2015, o governo estava marcado pelo Kirchnerismo¹⁴, com diversas tentativas de aproximação entre Argentina e Brasil e, de políticas de integração mercosulina. Em 2016, iniciou-se o governo Macri, com propostas de ações que prometiam recuperar o país das crises econômica e política. BA 3 afirmou que atuou no Ministério de Educação argentino como coordenadora da área de LE, entre 2009 e princípios de 2016, e no começo do governo de Macri sua equipe foi uma das primeiras a ser destituída do Ministério da Educação. Conforme a entrevistada, essa área não foi mais estruturada.

Excerto 8

BA 3 En este caso en Argentina durante el período Macri, no, eeehh, hubo, o sea, se disolvió el área de lengua extranjera y no hubo ninguna iniciativa en relación a la, a las lenguas, más allá de cosas pequeñas, el inglés. Y además para el inglés enseñ... para que sea aprendido de forma autónoma y con computadora. Esa era la política. Eehhh.. o sea, como puro instrumento y delegado a las grandes empresas. Una política delegada a las grandes empresas, no!? Esa era la política del macrismo para la que no necesitaba personas, ni involucramiento digamos más político y técnico. Un negocio para empresas que formaban o pensaban estudiantes, niños que solos iban a aprender inglés con computadora.

(BA 3, entrevista virtual, 17 de novembro de 2022)

Trata-se de uma constatação sobre como se reverberou o ensino de línguas estrangeiras, em âmbito nacional, a partir da mudança de projeto político e ideológico, em 2016. Esse relato se reitera em entrevistas realizadas em Rosário:

¹⁴ De acordo com a wikipedia, “Kirchnerismo é um termo usado para se referir à filosofia política e aos simpatizantes do falecido Néstor Kirchner, presidente da Argentina de 2003 a 2007, e de sua esposa, Cristina Fernández de Kirchner, presidente do país de 2007 a 2015.” Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Kirchnerismo>> Acesso em: 17 fev. 2023

Excerto 9

R1.: - antes del gobierno Macri por lo menos existía un área de lenguas extranjeras en el Ministerio de Educación de la Nación. Alguien que estaba pensando algo sobre las lenguas. En el gobierno de Macri ese espacio desapareció [...]

(R1, entrevista presencial, 20 de outubro de 2022)

Excerto 10

Com o Macri não teve nada. Morreu tudo! É igual ao Bolsonaro no Brasil. Morreu qualquer política pública, cultural, linguística, qualquer tipo, desse tipo, morreu. Agora, sim, que eu me lembro na época da Cristina que foi Kirchner, Cristina, depois, na época da Cristina, eu me lembro porque mesmo eu li até um artigo que no país inteiro estavam implementando o português nas secundárias, nas escolas secundárias. Era ob... lembro bem disso, era obrigatório oferecer nas escolas públicas e particulares.

(BA 2, entrevista presencial, 16 de novembro de 2022)

Se no governo Kirchner, conforme as entrevistadas, houve espaços de discussão e promoção do ensino de línguas estrangeiras, no governo seguinte, oposição ao kirchnerismo, esse espaço foi invisibilizado. BA 2 relembra que, em 2019, quando começou o governo de Alberto Fernández e Cristina Kichner, e em seu primeiro ano de atuação no executivo argentino havia tentativas de recuperação de um projeto de país mais soberano e autônomo. No entanto, de acordo com a professora, a pandemia dificultou os intentos de Fernández e Kirchner. Nas palavras da participante:

Excerto 11

Esse primeiro ano, a casa tava completamente, não tinha dinheiro pra nada, né!? E aí 2020 veio a pandemia. Aí, é que não teve mais nada mesmo. Não teve mais - na-da!

(BA 2, entrevista presencial, 16 de novembro de 2022)

O contexto pandêmico, conforme BA 2, acentuou as crises política e financeira no período entre 2020 e 2022. De fato, entre 2020 e 2022, conforme dados sobre a economia mundial, a Argentina quase dobrou a taxa inflacionária.¹⁵ Pelas entrevistas, notamos a existência de duas representações relacionadas aos gestos glotopolíticos: 1) que eles surgiriam de organismos governamentais acima das pessoas entrevistadas e; 2) que, por isso, não implicaria em uma

¹⁵ Informação disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2023/03/14/inflacao-na-argentina-chega-a-1025percent-e-e-a-mais-em-mais-de-30-anos.ghtml>> Acesso em: 07 abril 2023.

participação ativa de docentes ou autoridades de instituições educativas. Identificamos, neste caso, que não se encontram nesses discursos ideologias de resistência. As ideologias de resistência (Arnoux, 2023) pressupõem o ato de compreender o sentido histórico das intervenções no espaço das línguas, propostas pelas instituições, coletivos sociais, intelectuais destacados, associações de docentes, partidos políticos e organismos internacionais. Ou seja, entender que as pessoas entrevistadas na pesquisa, enquanto coletivo docente, também, fazem parte do processo de gestão glotopolítica em um país.

Ao mesmo tempo que se relatam desmontes na área de línguas estrangeiras, em âmbito nacional, as entrevistadas apontam para a relação “ideologias e políticas linguísticas”.

Excerto 13

Os governos que, é... deram força para o Mercosul, para os acordos do Mercosul, todos esses governos... se você pegar esses governos que tiveram essa política de, de... da pátria grande, né, de, de... essa região, de unificar a região. Esses governos reflete na... também na política linguística.

(BA 2, entrevista virtual, 16 de novembro de 2022)

Excerto 14

Una política neoliberal como la del macrismo se caracteriza por no mostrarse como política, como si fueran fuerzas del mercado. Entonces obviamente, o sea, defendí esa idea de que era obvio que no iba a haber un área de políticas lingüísticas durante el macrismo. O sea, del 2016 al 2020, que no iba a haber más que el vacío en ese tema.

(BA 3, entrevista virtual, 17 de novembro de 2022)

O excerto 14, expressa o funcionamento do liberalismo glotopolítico sobre a não intervenção como política linguística, deixando que essas medidas sejam dadas como efeito de outras medidas políticas e sociais, como foi o aprofundamento do neoliberalismo. As ações mencionadas pelas entrevistadas nos excertos 8, sobre o ensino de inglês, e 13 e 14, sobre as iniciativas de ensino de PLE a partir do Mercosul são problematizadas por Arnoux (2023). De acordo com a autora,

Con el avance neoliberal posterior, se va imponiendo ese modelo de la Alianza del Pacífico. De ello son expresión en el Mercosur: la supresión de la ley de oferta obligatoria del español y la ubicación como lengua obligatoria del inglés en Brasil y el dejar de lado, en el gobierno de Mauricio Macri en la Argentina, toda política que privilegiara al portugués.

Mesmo sendo políticas partidárias opostas, no macrismo e no governo Alberto Fernández com Cristina Fernández de Kirchner de vice-presidenta, o imaginário social sobre a língua inglesa como veículo de mobilidade social e econômica atravessa as mudanças de governo e responde à tendência global, como também aconteceu nos outros países da região. A autora aponta que a política linguística neoliberal para o ensino de inglês apresenta dois aspectos: criação de consumidorxs e o fortalecimento das elites em inglês.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo, neste estudo, foi refletir sobre as políticas linguísticas relacionadas à lei nº 26.468 (Argentina, 2009) de oferta obrigatória de PLE nas escolas entre 2016 e 2022, na Argentina. A partir dos relatos de professoras e estudantes de universidades e instituições de formação docente nessa língua, situadas em três localidades na Argentina (Buenos Aires, Córdoba e Rosário), constatamos que nesse período, houve poucas mudanças nas políticas linguísticas, em especial no ensino de PLE na Argentina.

Ainda assim, obtivemos importantes reflexões sobre as últimas iniciativas glotopolíticas, as quais, de acordo com as participantes, podem estar diretamente relacionadas às mudanças de governo. Identificamos que onde não houve iniciativas ou investimentos em uma área de línguas estrangeiras, predominaram as políticas linguísticas que se relacionam com as ideologias linguísticas do mercado, o liberalismo glotopolítico, por conta de um sistema neoliberal que está para além de gestões de governos, isto é, perpassa os eventos históricos e políticos bem como superam as ideologias de defesa (Bein, 2012) e de resistência (Arnoux, 2023), como são os acordos de integração regional (Mercosul).

Notamos ainda que as condições de ensino de línguas estrangeiras tanto no Brasil quanto na Argentina se assemelham, assim como programas de ensino de inglês são implementados com características similares na região. Identificamos que se trata de ações glotopolíticas que entendem o ensino de inglês de forma utilitária como meio para acessar à tecnologia (robótica, informática), abrir portas ao mundo envolvendo computadores e tecnologias digitais. Nesse sentido, o ensino da LE não seria um fim em si mesmo para formar cidadãxs, mas como instrumento para ter acesso às inovações do “mundo”, à vanguarda tecnológica que levaria ao desenvolvimento.

Entre 2016 e 2022, ocorreram duas trocas de governos que eram oposição: final de 2015 (Kirchner para Macri) e 2019 (Macri para Fernández/Kirchner). No período Macri, aconteceram a destituição da área de línguas estrangeiras e a proposta de ensino de inglês pelo computador, atendendo às expectativas mercadológicas e empresariais. No governo Fernández houve a pandemia, a crise se acentuou e foram mantidas as medidas anteriores. A pandemia demonstrou que o ensino remoto pode ser uma modalidade válida. Além dos governos nacionais, identificamos que em diferentes países da América Latina existe uma grande tendência em destacar ensino de inglês frequentemente com programas que envolvem tecnologias e ensino remoto.

Sabemos que este estudo foi breve e tem suas limitações: 1) tivemos a oportunidade de dialogar com profissionais de apenas três cidades argentinas; 2) não apresentamos o quantitativo acerca da presença do PLE no ensino secundário, em todas as vinte e quatro províncias. Destacamos: a crise sanitária iniciada globalmente em 2020 que, segundo entrevistadas, afetou os investimentos educacionais e linguísticos, a crise econômica que se acentuou no país nos últimos anos, portanto, a falta de recursos e investimentos dos governos provinciais e nacional.

Ressaltamos, também, os desdobramentos pós 2022, com o retorno do Brasil à CELAC em 2023. A partir da mudança de Bolsonaro para Lula, o governo brasileiro se coloca na liderança de um projeto de integração latino-americano e caribenho. Darcy Ribeiro, um dos maiores pensadores da educação brasileira, foi homenageado no evento CELAC 2023 por ter se dedicado a pensar na constituição de uma Pátria Grande, influenciado pela representação de “nación asociada a una lengua común, atenuaba marcadamente las diferencias entre el español y el portugués (Arnoux y Del Valle 2010).” No evento, considerou-se que a unidade latino-americana e caribenha seria uma condição para alcançar a verdadeira independência em relação às demais organizações geopolíticas e econômicas do norte e Europa.

Consideramos que este estudo abre possibilidades para compreendermos melhor as conjunturas glotopolíticas contemporâneas e a importância de identificar as ideologias linguísticas para poder atuar sobre elas, com o intuito de implementar uma política linguística soberana engajada com as necessidades da região e, assim, evitar sermos refém de políticas liberais, que respondem à lei do mercado global.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELUCCI, Thalita C.; POZZO, María I. (2018). El idioma portugués en la universidad pública argentina: modalidades y tendencias. *Red Educativa Mundial*, 235 - 249. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/98803>

ARGENTINA (2006, 14 de diciembre). Ley n° 26.206. *Ley de Educación Nacional*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

_____. (2009, 16 de enero). Ley n° 26.468. *Ley de oferta obligatoria de portugués*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26468-149451>

_____. (2004, 27 de abril). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lenguas Extranjeras*, Resolución n.º 214/04, Consejo Federal de Educación (CFCyE). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/114530/norma.htm>

_____. (2006, 05 de dezembro). *Boletín Oficial*, Resolución: 2376. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-2376-2016-268772>

ARNOUX, Elvira Narvaja de. (2008). Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica. *REVERTE*. Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Faculdade de Indaiatuba, 6, 1-28. <http://reverte.fatecid.com.br/index.php/revista/article/view/25/29>.

_____. (2010). Reflexiones glotopolíticas: hacia la integración sudamericana. In: ARNOUX, Elvira Narvaja de; BEIN, Roberto.(Orgs.). *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: Editorial Eudeba, 329 - 360.

_____. (2011). Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional. In: FANJUL, A.P.; CASTELA, G. da S. (Orgs.). *Línguas, políticas e ensino na integração regional*. Cascavel, Gráfica Assoeste e Editora, 38-64.

_____. (2017). Integraciones regionales sudamericanas: Mercosur y Alianza del Pacífico. Políticas del lenguaje y discursos políticos, *Publicación extraordinaria*, Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias de la Patagonia (ILLPAT), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

_____. (2023). Incidencia de los procesos de integración regional latinoamericanos en el estatuto de las lenguas y en la implementación de su enseñanza, *Revista da Associação Brasileira de Hispanistas* (Abehache), 23, 18 - 37. <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/issue/view/24/48>

ARNOUX, Elvira Narvaja de; BEIN, Roberto. (2015). Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. In: _____ (Orgs.). *Política Lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 13 - 50.

ARNOUX, Elvira N. de; DEL VALLE, José. (no prelo). “Políticas del área idiomática panhispánica. Ideología y coyuntura política en los Congresos Internacionales de la Lengua Española” con José Del Valle. In: Enrique Hamel (ed.), *Políticas del lenguaje en América Latina*. Berlin: Walter de Gruyter.

BEIN, Roberto. (2010). Los meandros de la política lingüística argentina en relación con las lenguas extranjeras en las leyes generales de educación. In: ARNOUX, Elvira Narvaja de; BEIN, Roberto.(Orgs.). *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: Editorial Eudeba, 307 - 328.

_____. (2012). *La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993*. Tese de doutorado - Universidad de Viena.

BRASIL. (2005, 5 de agosto). Lei nº 11.161. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Portal da Legislação, Brasília. [http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)

_____. (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, SEB. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

CAMERON, Deborah. (2014). Gender and Language Ideologies. In: EARLICH, Susan; MEYERHOFF, Miriam; HOLMES, Janet. *The Handbook of Language, Gender and sexuality*. Ed. 2, Wiley Blackwell: 279 - 296.

GUESPIN, Lous; MARCELLESI, Jean-Baptiste. (2019 [1986]). Hacia la glotopolítica, *Revue de sociolinguistique*, nº32, julho, 35-60.

IRVINE, Judith. (1989). Temkin. *When Talk Isn't Cheap: Language and Political Economy*. *American Ethnologist*, 248–267.

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

MONTSERRAT, Mariano; MÓRTOLA, Gustavo. (2018). La enseñanza del inglés para las grandes mayorías nacionales en Argentina. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 10, Volumen 10, noviembre, 167 - 191.

REIS, Jaqueline N. S.; BARLETA, Ilma A.; SOUZA, Marina M. M. F. (2022). Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue no Brasil: qual educação bilíngue? *Revista Teias*, v. 23, n. 71, 380 - 395.

ROCHA, Cláudia Fonseca. (2020). *Ideologias linguísticas sobre a língua inglesa: uma análise glotopolítica da BNCC - EF*. 78 f. Dissertação (Mestrado em letras) - Universidade Federal Fluminense, Niterói. <https://app.uff.br/riuff/handle/1/14590>

ROSA, Jonathan; BURDICK, Christa. (2017). Language Ideologies. In: GARCÍA, Ofelia; FLORES, Nelson; SPOTTI, Massimiliano. *The handbook of language and Society*. Oxford: University Press, 103 -123.

RUBIO SCOLA, Virginia I. (2020). *La integración regional y la enseñanza de lenguas extranjeras: el portugués en Argentina y el español en Brasil en la escuela media (2003 - 2015)*. Perspectiva Glotopolítica. 366 f. Tese (Doutorado em letras) - Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11399>

RUBIO SCOLA, Virginia I.; POZZO, Maria I., (no prelo). La oferta de lenguas extranjeras en escuelas secundarias argentinas: la presencia/ausencia del portugués, enviado a *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Faculdade de Letras - Universidade Federal de Minas Gerais.

SARRI, Maria Paula. (2021). *Discussão das diretrizes curriculares nacionais para a oferta de educação plurilíngue em contextos de elite*. 74f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1166924>

SERRANO, Glória. P. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: II. Técnicas y análisis de Datos*. 2. ed. Madrid: La Muralla.

SHOHAMY, Elana. (2009). Language Teachers as Partners in Crafting Educational Language Policies?, *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, ,Vol. 14, N.º 22, Medellín, 45 - 67.