



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS  
CURSO DE LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS

Caroline Goulart

**(Des)integração linguística entre Brasil e América do Sul:** Uma análise de  
políticas linguísticas educacionais do Mercosul.

Florianópolis

2025

Caroline Goulart

**(Des)integração linguística entre Brasil e América do Sul: Uma análise de políticas linguísticas educacionais do Mercosul.**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas.

Orientadora: Profa. Dra. Cristine Gorski Severo

Florianópolis

2025

Goulart, Caroline

Desintegração linguística entre Brasil e América do Sul  
Uma análise de políticas linguísticas educacionais do Mercosul / Caroline Goulart ; orientadora, Cristine Gorski Severo, 2025.

62 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Graduação em Letras - Língua Portuguesa, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Letras - Língua Portuguesa. 2. Desintegração linguística. 3. Mercosul . 4. Políticas linguísticas educacionais. I. Severo, Cristine Gorski. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Letras - Língua Portuguesa. III. Título.

Caroline Goulart

**(Des)integração linguística entre Brasil e América do Sul: Análise de políticas linguísticas do Mercosul.**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de bacharel e aprovado em sua forma final pelo Curso de Letras- Língua Portuguesa e Literaturas

Local sala virtual, 28 de novembro de 2025

Insira neste espaço a  
assinatura

---

Coordenação do Curso

**Banca examinadora**

---

Profa. Cristine Gorski Severo, Dra.

Orientadora

---

Prof. Clóvis Alencar Butzge, Dr.

Instituição Universidade Federal da Fronteira Sul

---

Profa. Leandra Cristina de Oliveira, Dra.

Instituição Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 2025

## AGRADECIMENTOS

Às minhas queridas amigas Helena, Kasper, e especialmente Júlia, que acompanha minha trajetória em detalhes, mesmo que a setecentos e trinta e um quilômetros de distância. Vocês foram fundamentais para o meu equilíbrio nos anos mais conturbados que vivi, e as melhores amigas que tive o privilégio de conhecer tão cedo e de carregar até hoje com o mesmo carinho e entendimento de sempre.

Aos meus companheiros de curso, Gabi, Igor, Júlia, Mi e Raphael, por tornarem essa experiência um pouco mais suportável. Também agradeço em especial à melhor dupla que poderia ter, Rafael, presente no caos desde o primeiríssimo semestre, ainda à distância, até o meu último. Tudo fica mais divertido ao lado de vocês.

A Tiago, que esteve presente todos os dias, sem falta, para me ouvir falar sobre as minhas matérias preferidas, ensaiar apresentações e compartilhar anseios. Não sei onde estaria sem sua compreensão, ajuda, bobearias e conforto. Aqui eu permaneço breve, pois algumas das coisas pelas quais sou grata a você extrapolam as minhas palavras.

Por fim, a Francine e Patrícia, minha mãe e segunda mãe, que sempre acreditaram nos meus sonhos e estiveram ao meu lado em todos os momentos da minha formação como indivíduo para me ensinar a enfrentar o mundo. Muitos anos depois, temo dizer que continuo aprendendo, e dou graças por vocês continuarem aqui, ainda dispostas a segurar minha mão e me guiar.

A América Latina é uma caixa de surpresas; nunca se esgota a capacidade de assombrar desta torturada região do mundo. (Galeano, 1972, p. 267)

## RESUMO

Este trabalho investiga a (des)integração linguística na América do Sul, explorando suas raízes históricas e os obstáculos que apresenta à integração regional. São analisados aspectos políticos e históricos desde a colonização e a formação dos Estados nacionais até os contextos contemporâneos, evidenciando como as fronteiras linguísticas foram consolidadas e mantidas. Além disso, examinam-se as políticas educacionais ao longo do tempo, considerando tanto iniciativas históricas quanto abordagens atuais voltadas ao ensino e à promoção do bilinguismo na região. Por fim, são analisados documentos e planos de ação do Mercosul, com o objetivo de avaliar as políticas linguísticas implementadas para a integração regional e compreender como estas se articulam com os contextos histórico, político e educacional dos países membros. Atenção especial é conferida à esfera educacional devido ao seu papel protagonista nas políticas linguísticas. Os resultados da análise revelam que, apesar do interesse na integração por parte dos países-membros do Mercosul, esta se manifesta de maneira instável e atua centripetamente, ao invés de centrifugamente em prol da diversidade linguística.

**Palavras-chave:** (des)integração linguística; política linguística; Mercosul; português; espanhol; portunhol

## ABSTRACT

This study investigates linguistic (dis)integration in South America, exploring its historical roots and the challenges it poses to regional integration. Political and historical aspects are analyzed from colonization and the formation of nation-states to contemporary contexts, highlighting how linguistic borders were consolidated and maintained. In addition, educational policies over time are examined, considering both historical initiatives and current approaches aimed at teaching and promoting bilingualism in the region. Finally, documents and action plans from Mercosur are analyzed with the goal of evaluating the linguistic policies implemented for regional integration and understanding how they relate to the historical, political, and educational contexts of the member countries. Special attention is given to the educational sphere due to its leading role in language policy. The results of the analysis reveal that, despite the interest in integration on the part of Mercosur member countries, this interest manifests itself in an unstable manner and operates centripetally rather than centrifugally in favor of linguistic diversity.

**Keywords:** Linguistic disintegration; Language policy; Mercosur; Portuguese; Spanish; Portugu ol.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - História do ensino de espanhol no Brasil.....	35
Quadro 2 - Forças centrípetas e centrífugas associadas ao discurso de integração....	40
Quadro 3 - Discursos educacionais do Mercosul .....	57

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALADI	Associação Latino-Americana de Integração
ALALC	Associação Latino-Americana de Livre Comércio
ARCU-SUL	Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do Mercosul e Estados Associados
CAPL	Comissão da Área de Política Linguística
CARICOM	Comunidade do Caribe
CELAC	Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos
FOCEM	Fundo para a convergência Estrutural do Mercosul
FUNDEP	Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa
GTPL	Grupo de Trabalho de Política Linguística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
OEA	Organização dos Estados Americanos
OPA	Operação Pan-Americana
PARLASUL	Parlamento do Mercosul
PIFP	Programa de Intercâmbio e Formação de Professores
PJM	Parlamento Juvenil do Mercosul
PMM	Programa de Mobilidade do Mercosul
RANA	Rede de Agências Nacionais de Acreditação
RMC	Reunião Ordinária de Ministros da Cultura
SEM	Setor Educacional do Mercosul
SIMERCOSUL	Sistema de Informação do Mercosul Educacional
TEC	Tarifa Externa Comum
TIAR	Tratado Interamericano de Assistência Recíproca
UNASUL	União de Nações Sul-Americana
UTE	Unidade Técnica de Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1 JUSTIFICATIVA .....	14
1.2 METODOLOGIA.....	15
<b>2 INTEGRAÇÃO REGIONAL NA AMÉRICA DO SUL: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS.....</b>	<b>17</b>
2.1 A (DES)INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA HISTORICAMENTE.....	17
2.2 A CRIAÇÃO DO MERCOSUL E SEU PAPEL NA INTEGRAÇÃO.....	25
<b>3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS DE (DES)INTEGRAÇÃO .....</b>	<b>28</b>
3.1 A PROMOÇÃO DO ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL HISTORICAMENTE .....	28
3.2 A LÍNGUA COMO INSTRUMENTO POLÍTICO E IDEOLÓGICO .....	36
3.3 A (DES)INTEGRAÇÃO EM ARENA DE DISPUTA DE SIGNOS .....	39
<b>4 A LÍNGUA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E PRESERVAÇÃO DA DIVERSIDADE .....</b>	<b>42</b>
4.1 LÍNGUA COMO IDENTIDADE CULTURAL .....	42
4.2 PERSPECTIVAS EM PROL DE UMA IDENTIDADE LINGUÍSTICA PLURAL .....	44
<b>5 RELAÇÕES ENTRE BRASIL E AMÉRICA DO SUL: UM OLHAR SOBRE OS DISCURSOS E DOCUMENTOS DO MERCOSUL .....</b>	<b>48</b>
5.1 MERCOSUL E O ESTABELECIMENTO DO SEM.....	48
5.2 PLANO DE AÇÃO 2011-2015 .....	52
5.3 PLANO DE AÇÃO 2016-2020.....	53
5.4 PLANO DE AÇÃO 2021-2025.....	54
5.5 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE INTEGRAÇÃO.....	55
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>59</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A América Latina é composta por vinte países que compartilham, em grande parte, um passado histórico comum: a colonização europeia, a exploração intensiva de seus recursos naturais e a imposição de modelos culturais, políticos e linguísticos exógenos. No contexto sul-americano, o Brasil destaca-se por sua vasta extensão territorial e por fazer fronteira com dez dos doze países da região, ao longo de mais de 16 mil quilômetros.<sup>1</sup> Apesar dessas conexões geográficas e de uma herança colonial semelhante, o Brasil se diferencia linguisticamente de seus vizinhos por ser o único país cuja língua oficial não é o espanhol, mas o português, um legado do Tratado de Tordesilhas e da posterior ocupação luso-brasileira. Essa diferença, muitas vezes minimizada, teve impactos profundos nas relações diplomáticas, culturais e educacionais do país com seus pares hispano-falantes, configurando uma barreira simbólica à integração regional.

Historicamente, a América Latina formou-se como um “arquipélago de países desconectados entre si”, como observou Galeano (2010, p. 48), resultado direto da fragmentação promovida pelos projetos coloniais europeus que incentivaram relações verticais com as metrópoles e desincentivaram a cooperação horizontal entre os povos do continente. Mesmo após a independência política, mantiveram a lógica da fragmentação, fomentando nacionalismos excludentes e estruturas internas altamente desiguais. Nesse sentido, Darcy Ribeiro (2000) destaca que, ao invés de uma Pátria Grande, consolidou-se uma América Latina voltada mais para fora, para os interesses das potências centrais, do que para dentro, para a construção de um projeto regional próprio, enraizado na solidariedade cultural e na valorização das semelhanças linguísticas e sociais.

É nesse cenário que se insere a complexa questão do multilinguismo latino-americano, muitas vezes reduzido a uma dualidade entre espanhol e português, mas que se mostra ainda mais complexo ao envolver uma rica diversidade de línguas indígenas, de sinais, e práticas linguísticas híbridas, como o portunhol das regiões fronteiriças. Paradoxalmente, apesar dessa riqueza, a política linguística dos países latino-americanos ainda reproduz estruturas herdadas do colonialismo, privilegiando as línguas de prestígio e marginalizando os repertórios plurilíngues locais. Como argumenta Ribeiro (2000), essa aparente homogeneidade linguística

---

<sup>1</sup> Instituto de Pesquisa e Relações Internacionais (IPRI), Funag, 13 maio 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/funag/pt-br/ipri/arquivos-ipri/arquivos-estatisticas/fronteiras-terrestres-brasil-13052015.pdf>. Acesso em 8 nov. 2025.

imposta pelos colonizadores não reflete a verdadeira complexidade das identidades culturais latino-americanas.

Atualmente, iniciativas como o Mercosul buscam promover a integração regional, mas frequentemente o fazem a partir de uma lógica econômica e utilitarista, deixando em segundo plano a dimensão cultural e linguística que poderia fortalecer laços identitários mais profundos. Como já advertia Galeano (2010, p. 49), a integração “por cima”, entre Estados e elites, ignora as fraturas internas e as desigualdades que atravessam as sociedades latino-americanas. A construção de ferrovias e rotas comerciais, por exemplo, sempre teve como objetivo principal a exportação para o exterior, e não o fortalecimento das conexões intrarregionais.

O Brasil carece de conexões terrestres permanentes com três de seus vizinhos: Colômbia, Peru e Venezuela; e as cidades do Atlântico não têm comunicação telegráfica direta com as cidades do Pacífico, de modo que os telegramas entre Buenos Aires e Lima, ou entre o Rio de Janeiro e Bogotá, passam inevitavelmente por Nova York. [...] O transporte de madeira do México para a Venezuela custa mais do que o dobro do transporte de madeira da Finlândia para a Venezuela, ainda que, segundo os mapas, o México esteja muito mais perto. (GALEANO, 2010 p.425)

Nesse contexto, a educação e a política linguística surgem, na contemporaneidade, como dimensões estratégicas para reverter essa lógica histórica de isolamento e dependência. Planos de ação do Setor Educacional do Mercosul (SEM), por exemplo, propõem a promoção do bilinguismo, da mobilidade acadêmica e do reconhecimento da diversidade linguística como instrumentos de integração. No entanto, tais iniciativas enfrentam obstáculos estruturais importantes, como a descontinuidade política, a falta de investimento público e as desigualdades entre os sistemas educacionais nacionais.

Diante desse quadro, emerge a problematização central deste trabalho: existe a promoção de uma integração sul-americana que vá além dos interesses econômicos, e que incorpore de maneira efetiva a diversidade cultural e linguística da região? É necessário, sob esse viés, compreender as limitações dos atuais projetos de integração e repensar o papel da educação, da cultura e da política linguística na construção de uma identidade regional mais coesa e democrática.

## 1.1 Justificativa

Entendo que a desintegração cultural pode se manifestar em diversos níveis: No campo educacional, a formação linguística continua fortemente voltada para idiomas hegemônicos como o inglês, em detrimento do ensino e da valorização das línguas regionais. No campo cultural, observa-se o predomínio de referências do Norte Global e a baixa circulação de manifestações artísticas latino-americanas dentro da própria América Latina. O caso do Brasil é exemplar nesse sentido: apesar de sua centralidade geopolítica, o país mantém-se culturalmente distanciado de seus vizinhos hispano-americanos. A escassa presença de ritmos como o reggaeton, o candombe, o vallenato ou o son cubano na mídia e na indústria musical brasileira reflete não apenas uma diferença de gosto, mas um sintoma de um problema mais profundo.<sup>2</sup> Tal distanciamento simbólico aponta para uma falha estrutural nas políticas de integração: sem políticas culturais e linguísticas consistentes, a identidade regional permanece fragilizada e fragmentada.

Diante desse cenário, torna-se fundamental investigar por que a integração latino-americana não tem conseguido se efetivar no plano cultural e linguístico. A relevância deste estudo, portanto, não é apenas acadêmica, mas também política e simbólica. Compreendo que investigar a ausência de políticas linguísticas e culturais robustas e explícitas no Mercosul significa questionar os próprios fundamentos da integração latino-americana e apontar caminhos para sua reconstrução.

Do ponto de vista pessoal, o meu interesse nasce da percepção de que o Brasil, apesar de ser parte essencial da América Latina, muitas vezes não se reconhece como tal. O distanciamento em relação à produção cultural de outros países latino-americanos, a pouca circulação de suas músicas, literaturas e línguas no cotidiano brasileiro, e a ênfase em referências externas ao continente revelam um processo silencioso de desintegração. Assim, compreender por que a integração cultural e linguística latino-americana não se concretiza plenamente é um passo necessário para repensar o papel da língua, da educação e da cultura na construção de uma comunidade regional mais consciente de sua diversidade.

---

<sup>2</sup> CASTRO, Ana. Por que o Brasil ainda resiste à música em espanhol e barra o idioma das paradas. **O Globo**, Rio de Janeiro, 28 dez. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/noticia/2023/12/28/por-que-o-brasil-ainda-resiste-a-musica-em-espanhol-e-barra-o-idioma-das-paradas.ghtml>. Acesso em 10 nov. 2025.

## 1.2 Metodologia

O **objetivo geral** desta pesquisa é analisar os desafios e as possibilidades de uma integração cultural e linguística mais profunda e explícita entre o Brasil e os demais países latino-americanos, especialmente os sul-americanos, com foco, dessa forma, nas iniciativas do Setor Educacional do Mercosul (SEM), a partir de uma análise qualitativa dos seus planos de ação dos anos de 2011-2015, 2016-2020 e o mais recente, de 2020-2025. Busca-se compreender, nesse sentido, qual a relevância da língua em tais planos, até que ponto tais propostas são eficazes, quais barreiras estruturais enfrentam e que alternativas podem ser formuladas para consolidar uma integração que respeite, valorize e potencialize a diversidade identitária da América do Sul.

Os **objetivos específicos**, sob esse viés incluem: No capítulo 2, revisar historicamente os aspectos de (des)integração, econômica, cultural e social, na América do Sul, desde o período pós-colonial até a formação do Mercosul. No capítulo 3, a revisão da história do ensino do espanhol no Brasil ajudará no objetivo de compreender a língua como instrumento político e ideológico e o ideal de integração. No capítulo 4, o objetivo é compreender o papel da língua na construção e afirmação da identidade nacional e os caminhos possíveis para uma integração sem hierarquização ou homogeneização. No capítulo 5, por fim, analisar as políticas linguísticas presentes (ou não) nos Planos de Ação do Setor Educacional do Mercosul (SEM), compreendendo também sobre desafios e perspectivas de integração na contemporaneidade.

A fundamentação teórica que orienta a metodologia é interdisciplinar e articula autores que abordam a questão linguística em suas dimensões históricas, políticas e discursivas. Francisco Doratioto (2012) e Nils Castro (2012), ao discutir os processos históricos da integração latino-americana, fornecem elementos para situar essas políticas no contexto das tensões entre soberania, dependência e projetos de desenvolvimento regional, ressaltando o caráter político-ideológico das tentativas de construir uma identidade comum. Louis-Jean Calvet (2007), por sua vez, contribui com a noção de ecologia das línguas, segundo a qual toda política linguística intervém em um ecossistema dinâmico e desigual de forças sociais, bem como o conceito de políticas *in vitro* e *in vivo*. Essa perspectiva permite compreender os planos do SEM como instrumentos de regulação simbólica que refletem relações de poder e hierarquias regionais.

As reflexões de Calvet (2007) e Hall (2006) sobre o papel da língua na identidade nacional e de Alastair Pennycook e Sifree Makoni (2019), por sua vez, ancoram a análise crítica das ideologias linguísticas. Para esses autores, as línguas são construções políticas e históricas, e não entidades naturais; sua institucionalização serve a propósitos de poder e controle. Essa abordagem permite problematizar como o português e o espanhol são representados, nos planos do SEM, como línguas naturalmente integradoras, o que tende a ocultar as marcas coloniais e as assimetrias de prestígio que atravessam o espaço latino-americano. Assim, a metodologia busca desnaturalizar categorias como “língua oficial”, “bilinguismo” e “integração linguística”, revelando-as como produtos ideológicos.

A análise também dialoga com os conceitos de Irvine e Gal (2000), especialmente os de iconização, apagamento e fractalização, que ajudam a identificar os mecanismos discursivos pelos quais as políticas do SEM produzem coerência ideológica e exclusões simbólicas. Por meio desses conceitos, investiga-se como as línguas do Mercosul são convertidas em ícones de identidade nacional ou regional e como determinadas diferenças internas são apagadas para sustentar a aparência de unidade. Essa leitura contribui para revelar as contradições e assimetrias que atravessam o discurso integracionista.

Por fim, a análise discursiva incorpora a perspectiva bakhtiniana da linguagem como arena de disputa de signos (1981). Inspirada na noção de dialogismo, a análise considera que os discursos sobre integração e diversidade linguística são atravessados por forças centrípetas, que buscam unificação, normatização e estabilidade dos sentidos, e por forças centrífugas, que expressam a pluralidade, a heterogeneidade e as resistências locais. Tal abordagem permite compreender as políticas linguísticas do SEM não como instrumentos neutros, mas como campos de conflito discursivo em que se projetam medos, expectativas e disputas de soberania simbólica.

Dessa forma, a metodologia combina análise documental, fundamentação teórica crítica e análise discursiva dos textos institucionais. A investigação procura articular o plano histórico, o político e o simbólico, interpretando as políticas linguísticas educacionais do Mercosul. Busco, assim, compreender como, no campo da linguagem e da educação, a integração latino-americana se constrói e se desestabiliza simultaneamente, refletindo tanto os esforços de unidade quanto os processos de desintegração que atravessam o projeto regional.

## 2 INTEGRAÇÃO REGIONAL NA AMÉRICA DO SUL: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

A seguir neste trabalho, compõe-se uma análise crítica e histórica do processo de integração sul-americana, com ênfase no papel do Brasil, desde os primeiros esforços diplomáticos até a formação do Mercosul e seus desdobramentos culturais, políticos e linguísticos. Com base na revisão bibliográfica de autores contemporâneos da área de relações internacionais, história política da América Latina e integração regional. A abordagem se fundamenta na análise qualitativa de fontes secundárias e primárias, como livros, artigos acadêmicos, documentos oficiais e discursos políticos, de modo a articular narrativas históricas e interpretações teóricas. O objetivo foi tanto mapear as transformações institucionais quanto compreender os limites e contradições dos projetos integracionistas.

Na subseção 2.1, “A (des)integração latino-americana historicamente”, destaca-se o uso de autores como Francisco Doratioto e Clodoaldo Bueno (*In*: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012), que abordaram a correlação entre desenvolvimento e política externa, e Nils Castro (2012), cuja obra traz uma contribuição fundamental ao distinguir entre modelos de integração neocolonial e emancipador, além de examinar as implicações da hegemonia externa sobre a região. Já no subcapítulo 2.2, “A criação do Mercosul e seu papel na integração cultural e linguística”, a análise se desloca para um enfoque mais contemporâneo e institucional da perspectiva de integração, com base nas informações fornecidas pelo próprio Mercosul.

A estrutura do capítulo visa, portanto, articular elementos históricos e institucionais, apresentando a integração sul-americana como um processo em constante disputa entre interesses nacionais, forças externas e demandas internas por soberania e desenvolvimento. A revisão bibliográfica cumpre, assim, o papel de evidenciar os dilemas e potencialidades da integração, refletindo não apenas sobre os marcos jurídicos e econômicos, mas também sobre os aspectos culturais e políticos que a sustentam, ou fragilizam.

### 2.1 A (des)integração latino-americana historicamente

A história das tentativas de integração da América do Sul revela uma trajetória marcada por ambições diplomáticas, instabilidades políticas e oscilações entre projetos idealistas e interesses estratégicos. Existe um fator histórico de afastamento que data desde os processos distintos de independência entre o Brasil e os países hispano-americanos, que criaram

caminhos políticos e econômicos paralelos e dificultaram o surgimento de um sentimento de pertencimento comum.

O historiador Clodoaldo Bueno (*In: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012, p.44*) aponta que desde o final do século XIX, diplomatas como o Barão do Rio Branco já demonstravam preocupação com o cenário de convulsões políticas e guerras civis que assolava a região, enfraquecendo a soberania das nações sul-americanas e tornando-as alvos fáceis para atentados imperialistas. Para Rio Branco, o Brasil deveria se distinguir nesse contexto instável, promovendo uma política externa voltada à estabilidade regional e à cooperação cordial com seus vizinhos, sobretudo Argentina e Chile, países que compunham, com o Brasil, o chamado "Triângulo ABC".

Os pronunciamentos e as guerras civis traziam descrédito, vergonha e desconsideração para a área, que, assim, atraía atentados à soberania de suas nações. O Chile seria a única exceção. A maneira mais eficiente de se proteger contra tais atentados seria, segundo ele, garantir a estabilidade política da região a fim de se fazer encerrar sua era de revoluções. (Bueno *In: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012, p.43*).

Bueno ainda afirma que, apesar de frequentemente acusado de hegemonismo pelas chancelarias hispano-americanas, Rio Branco defendia uma política de equilíbrio de forças, evitando tanto pretensões imperialistas quanto a submissão a potências externas. A criação informal do ABC, marcada pela atuação conjunta dos três países no reconhecimento do Panamá em 1904, expressava essa visão: uma aliança diplomática entre as maiores repúblicas do Cone Sul, que, sem incluir comércio, cooperação naval ou militar, buscava apenas garantir a paz regional. Esse projeto, no entanto, nunca saiu da fase preliminar. Segundo o próprio Rio Branco, a conjuntura internacional, arcada por rivalidades navais, rearmamento e ausência de integração física entre os povos, desfavorecia iniciativas sinceras de integração.

O cenário global da primeira metade do século XX dificultou ainda mais esses esforços. O ultranacionalismo das guerras mundiais e o avanço de regimes totalitários enfraqueceram projetos regionais. A paz entre as nações passou a ser garantida, majoritariamente, pelos inúmeros pactos multilaterais de segurança, como o Tratado Interamericano de Assistência Recíproca (TIAR), assinado em 1947, e a criação da Organização dos Estados Americanos (OEA) em 1948. Tais mecanismos integravam o regionalismo

hemisférico à ordem liberal internacional do pós-guerra, mas pouco refletiam um integracionismo sul-americano autônomo (Bueno *In*: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012).

Durante o governo Vargas (1930–1945 e 1951–1954), o Brasil fortaleceu seu compromisso com o panamericanismo. A mediação da Guerra do Chaco e a questão de Letícia demonstram o engajamento brasileiro nas causas continentais. No entanto, a crise política que levou ao suicídio de Vargas e a subsequente queda de Perón na Argentina (1955) praticamente enterraram as possibilidades de reativar um pacto do tipo ABC, conforme afirma Bueno (*In*: Fundação Alexandre de Gusmão 2012).

A retomada das ideias integracionistas surge com força na gestão de Juscelino Kubitschek (1956–1961), especialmente com o lançamento da Operação Pan-Americana (OPA) em 1958. A proposta, articulada em um momento de crescente insatisfação com os Estados Unidos, buscava mobilizar cooperação hemisférica para erradicar a pobreza e o subdesenvolvimento na América Latina, vistos como ameaças à democracia. Embora ambiciosa, a OPA esbarrou em dificuldades financeiras e na falta de apoio dos Estados Unidos (Bueno *In*: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012). Sua falha revelou tanto os limites da liderança brasileira quanto o peso do contexto internacional.

Para Bueno (*In*: Fundação Alexandre de Gusmão 2012), que relembra o pensamento do sociólogo Hélio Jaguaribe, o Itamaraty da época não conseguiu adaptar-se às novas exigências do pós-guerra, ignorando a relação intrínseca entre desenvolvimento econômico e política externa. Ele defendia que a verdadeira integração latino-americana só poderia ocorrer com uma articulação sólida entre Brasil e Argentina, ideia que começa a tomar forma no Encontro de Uruguaiana entre Jânio Quadros e Arturo Frondizi em 1961, um marco simbólico do integracionismo sul-americano.

No entanto, no campo da cooperação econômica, destaca-se nessa época a assinatura do Tratado de Montevideu, em 28 de fevereiro de 1960, com vigência a partir de 1º de julho de 1961, que instituiu a Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC). Firmado por Brasil, Argentina, México, Paraguai, Peru e Uruguai, o acordo despertou grandes expectativas ao propor a expansão e estabilização do comércio regional, o fomento de novas atividades produtivas, o aumento da capacidade industrial e a redução da dependência de importações provenientes de países de fora da região (Bueno *In*: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012).

A Operação Pan-Americana (OPA) não seguiu a estratégia mais adequada para promover o desenvolvimento da América Latina, pois esse processo exigia, antes de tudo, o fortalecimento da integração econômica regional, especialmente a partir da cooperação entre Brasil e Argentina. Nesse contexto, o Encontro de Uruguaiana, realizado em abril de 1961 entre os presidentes Jânio Quadros e Arturo Frondizi, representa, enfim, o primeiro passo efetivo rumo à integração sul-americana, nos moldes que se consolidariam nas décadas seguintes. Suspeitava-se, contudo, que Quadros pretendesse atribuir à OPA um caráter de liderança brasileira mais assertiva, indicando o desejo do novo governo de assumir um papel de destaque na condução política do continente (Bueno *In*: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012).

No entanto, com a chegada dos militares ao poder em 1964, a política externa brasileira passou por uma inflexão. Sob Castelo Branco, abandonou-se o nacionalismo desenvolvimentista da OPA e optou-se por um alinhamento automático aos Estados Unidos, dentro da lógica da Guerra Fria. A América Latina passou a ocupar um papel secundário, e a integração regional foi reinterpretada segundo critérios geopolíticos e conservadores, vinculados aos interesses das elites empresariais e militares (Bueno *In*: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012).

Apesar disso, os anos 1970 trouxeram iniciativas relevantes. Sob os governos Geisel e Figueiredo, o Brasil moderou seu discurso de potência regional e adotou uma postura mais colaborativa, afastando-se da ideia de liderança hegemônica. Destacam-se nesse período a assinatura do Tratado de Cooperação Amazônica (1978) e o Acordo Tripartite entre Brasil, Argentina e Paraguai sobre Itaipu (1979), que encerrou disputas e abriu espaço para uma cooperação mais efetiva, inclusive em áreas sensíveis como a energia e o nuclear (Bueno *In*: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012).

O discurso diplomático brasileiro passou a ressaltar o desenvolvimento como eixo central de sua política externa, afirmando uma integração regional harmônica, sem imposições. Para o ex-ministro das relações exteriores Saraiva Guerreiro, de acordo com Vidigal (*In*: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012, p.75), a América Latina era parte essencial desse projeto, mas o Brasil não possuía “interesse regional dominante” nem buscava liderança. Ainda assim, os vínculos entre os projetos nacionais e o contexto mundial permaneciam determinantes.

Nesta esteira, Vidigal (*In: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012*) entende que as ideias integracionistas sempre sofreram com o peso do momento histórico, ora favorecendo a rivalidade, ora o isolamento ou o domínio externo. O pan-americanismo, por exemplo, inspirava-se no passado colonial comum, mas gerava desconfianças ao se assemelhar a outros "panismos" de cunho imperialista. Já o ABC de Rio Branco foi, ele mesmo, vítima do tempo, lançado em uma era de desconfiança mútua, militarismo e escassa infraestrutura de ligação entre os países.

Foi somente nas décadas finais do século XX que o integracionismo sul-americano começou a adquirir contornos mais concretos, mas as raízes dessa ambição retomam as iniciativas e os dilemas enfrentados anteriormente, haja vista os limites impostos por uma América do Sul instável, fragmentada e vulnerável às pressões externas.

O integracionismo brasileiro ao longo do período examinado foi mais retórico do que marcado por ações concretas. Quando foi além disto não ultrapassou o padrão da cordial inteligência para não amarrar o país a compromissos. Mesmo quando esses existiram, foram firmados multilateralmente e caíram na irrelevância. (Bueno *In: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012, p.56*)

No contexto histórico da integração latino-americana, Nils Castro oferece uma análise crítica que complementa o panorama anteriormente apresentado. Segundo o autor, a fragmentação política e econômica da região decorre, inicialmente, da ação das metrópoles coloniais, principalmente da Espanha, que “sempre preferiu ver seus vice-reinados, capitânicas e audiências separados e isolados política e economicamente” (Castro, 2009, p.9). Essa estratégia colonialista foi reforçada pela influência da Grã-Bretanha, que, enquanto “auxiliava as lutas de independência das colônias e se opunha aos desígnios recolonizadores da Santa Aliança, estimulava a separação dos novos Estados, para que permanecessem divididos, desunidos e fracos” (Castro, 2009, p. 10). Ademais, o papel hegemônico dos Estados Unidos, que “constituíram a América Latina como sua área de influência incontestada e que sempre preferiram ver a América Latina [...] dividida em uma gama de Estados nacionais débeis” (Idem), consolidou a fragmentação regional.

Dentro desse quadro, Castro identifica uma sucessão histórica de tratados e organizações de integração, como os acordos do ABC, a ALALC, a ALADI, o Pacto Andino, o SELA, o Caricom, o Mercosul, a Unasul e a Celac, que buscavam estimular o

desenvolvimento econômico dos Estados mediante a ampliação de mercados para produção e exportações, como forma de promoção de sua industrialização e ampliação de sua autonomia política (Castro, 2009). Contudo, o autor distingue claramente dois modelos de integração: o neocolonial e o emancipador.

A integração neocolonial, conforme enfatiza Castro (2009), tem como origem e motor principal os Estados Unidos, que buscavam consolidar sua hegemonia política e militar na região, inicialmente por meio da expulsão das potências europeias, seguida pela formação de alianças regionais de cooperação política e militar, e, por fim, afirmar seu domínio através da incorporação das economias latino-americanas à sua própria economia. Essa forma de integração possui uma estrutura “exógena ou excêntrica”, já que o “centro de poder que a organizou e a governa tem suas raízes na metrópole, fora dos territórios e povos aos quais submeteu e domina” (p. 41). Tal estrutura objetiva “subtrair riquezas e produtos dos territórios e povos periféricos”, instaurando uma relação “extrativa e não de investimento em seu desenvolvimento” (p.41). Além disso, esse tipo de relação exerce um efeito divisor, ao separar os territórios e populações sob seu domínio, impedindo sua interação e, como resultado, reforçando uma dinâmica de fragmentação

Dessa forma, a integração neocolonial gera uma integração subordinada e dependente, que enfraqueceu economicamente e culturalmente os países e povos submetidos ao colonialismo ou neocolonialismo, gerando efeitos de dispersão e desagregação, conforme pensa Castro (2009). O autor enfatiza, nesse sentido, que a relação de caráter exógeno e extrativista significa que a metrópole impôs externamente esse vínculo, com o objetivo de extrair recursos e utilizá-los para fortalecer sua própria prosperidade, buscando ainda manter os territórios e povos dominados em condição de separação e isolamento, a fim de facilitar sua contínua exploração.

Em contraposição, a integração emancipadora é concebida como “o anseio difuso dos povos e de governos latino-americanos, nem todos”, que buscam uma integração que “melhor contribua a realizar o desenvolvimento integral, social, cultural e material, com todos e para todos” (Castro, 2009, p. 50). Esse modelo de integração busca promover a emancipação política e econômica da região, destacando a importância de unir esforços, talentos e recursos em iniciativas comuns voltadas para romper a dependência em relação às potências estrangeiras e às corporações transnacionais, fortalecendo assim a capacidade de afirmação da soberania regional.

“[...] enquanto mais fortalecer o rechaço de nossos países às imposições e arbitrariedades imperiais, e mais reivindicarmos nossa independência e soberania, mais se robustecerá o ideal da integração latino-americana” (CASTRO, 2009, P.52)

Do ponto de vista econômico, Castro (2009) destaca que, apesar das crises globais que afetaram o comércio extrarregional, “o comércio intrarregional não deixou de crescer de forma acentuada”, especialmente em bens industriais e energia. O autor enfatiza ainda que “o maior dinamismo comercial dos países da própria Aliança do Pacífico é levado a cabo com os do Mercosul, que são mercados mais atraentes” (p.102), revelando que as alianças políticas muitas vezes não refletem o pragmatismo econômico.

Finalmente, o autor valoriza eventos simbólicos como a primeira Cúpula da América Latina e do Caribe sobre Integração e Desenvolvimento, realizada em 2008, na qual “pela primeira vez todos os países latino-americanos e caribenhos se reuniram por si mesmos, sem intervenção externa e com sua própria agenda” (p. 168).

Antes de adentrar o governo Bolsonaro, de acordo com Almeida et al. (2020), o Brasil teve fases em que desempenhou papel de liderança diplomática regional, promovendo agendas de cooperação no Mercosul, participando ativamente da Celac e da Unasul, e atuando como mediador em tensões regionais. Contudo, mesmo nesses momentos, a integração plena encontrava resistências: os interesses nacionais díspares, as desigualdades institucionais entre os países e a dependência econômica de potências centrais limitavam o alcance dessas iniciativas.

Com o governo Bolsonaro, essa instabilidade foi radicalmente reforçada. Avanços pontuais foram contrabalançados por severos retrocessos. A política externa brasileira começou a se alinhar explicitamente com os interesses dos Estados Unidos, em particular do governo de Donald Trump, perdendo autonomia e credibilidade no cenário latino-americano. Dessa forma, Almeida et al. (2020) inferem que o país se isolou regionalmente ao abdicar de instrumentos multilaterais de integração (como Unasul e Celac), que enfraqueceram o Mercosul.

Um dos reveses simbólicos e práticos desse isolamento foi o desgaste do prestígio brasileiro em temas sensíveis como meio ambiente, direitos humanos e política indígena, áreas nas quais o país antes tinha voz de protagonismo. Além disso, o alinhamento ideológico

implicou uma agenda externa cada vez mais pautada por afinidades políticas do que por interesses estratégicos regionais mais amplos (Almeida et al., 2020).

O período pós-Bolsonaro, com o governo Lula recém-inaugurado, já indica algumas reviravoltas: há um claro esforço de recompor alianças regionais, reintegrar o país nos blocos deixados ou enfraquecidos e retomar o protagonismo diplomático perdido. A reversão de retiradas da Unasul e da Celac, o reengajamento no Mercosul e a retórica de uma política externa soberana, pragmática e de diálogo com os vizinhos marcam essa nova fase.<sup>3</sup>

Ainda assim, esse retorno à arena latino-americana encontra obstáculos. A instabilidade política interna de muitos países, a persistência de desigualdades estruturais, a dependência econômica externa e as memórias de desconfiança mútua entre nações tornam a integração um projeto complexo, frágil e sujeito às variantes momentâneas dos governos. É nesse sentido que o Embaixador Antonio de Aguiar Patriota (*In*: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012) afirma que um dos principais desafios enfrentados pelo Brasil no processo de integração regional é lidar com as desigualdades existentes entre os países da região, as quais exigem atenção especial devido ao papel do Brasil como maior país em termos territoriais, populacionais e econômicos. A prosperidade nacional não pode ser dissociada do progresso dos países vizinhos, sendo necessário buscar avanços harmonizados.

Nesse contexto, embora o país esteja comprometido com um processo contínuo e irreversível de integração regional, observa-se que a sociedade nem sempre está suficientemente informada sobre os resultados alcançados. O Embaixador Marcos Castrioto Azambuja, inclusive, ressalta a falta de união entre os povos como reflexo do distinto cenário político que a América do Sul presenciou, em contraposição à Europa:

Na Europa, a integração vem depois do horror da guerra. Entre nós, a memória dos vivos não foi prejudicada por uma recordação de guerra, não havia brasileiro que se recordasse de um conflito com a Argentina. Isso é decerto muito bom, mas por si não agrega estímulo à integração. Europa, o terror da União Soviética funcionava como um motor adicional da aproximação, que nós não tínhamos. Um terceiro elemento é que a Europa recebeu a bênção e o fluxo de capitais dos Estados Unidos, e nós, não. Tínhamos uma bicicleta que dependia do nosso pedal, não havia ninguém nos

---

<sup>3</sup> CGN. Lula defende reforma da União de Nações Sul-Americanas (UNASUL) como mecanismo de cooperação. Cascavel, 30 maio 2023. Disponível em: [https://cgn.inf.br/noticia/1172722/lula-defende-reforma-da-unasul-como-mecanismo-de-cooperacao?utm\\_source=chatgpt.com](https://cgn.inf.br/noticia/1172722/lula-defende-reforma-da-unasul-como-mecanismo-de-cooperacao?utm_source=chatgpt.com). Acesso em 8 nov. 2025.

abençoando, não havia ninguém ajudando. Não tínhamos dificuldades insuperáveis, mas fazia falta algum apoio, algum socorro extramural. (Azambuja *In*: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012, p.80).

Em suma, este estudo mostra que a integração latino-americana é um processo essencialmente instável: avança, retrocede, é tensionada por choques ideológicos e intervenções externas. Esse processo é afetado por diferentes forças, de acordo com o conceito de Bakhtin (1981), as centrífugas e centrípetas: as primeiras, voltadas para a abertura, construção de parcerias, alianças em prol da ideia de uma América do Sul emancipada e integrada não só economicamente, como também culturalmente; a segunda, atuando em torno de centralização e do fechamento com ideias nacionalistas, construindo outras alianças, desta vez voltadas para o Norte Global, especificamente para os Estados Unidos. Veremos posteriormente que a primeira monopoliza discursos como integração e solidariedade entre os países vizinhos; já o segundo condensa discursos, de segurança nacional e crescimento econômico como justificativa. Os governos nacionais desempenham papel decisivo nesse jogo, ora como construtores, ora como barreiras. Se o Brasil pretende assumir uma liderança ética e efetiva na região, será indispensável que sua política externa valorize não só o comércio e a diplomacia, mas a cultura, a autonomia regional e o compromisso com o pluralismo latino-americano.

Nesse sentido, apesar desses avanços, Castro ainda ressalta a ausência de uma mobilização social ampla em torno da integração, observando que, segundo Pepe Mujica, a integração é uma causa extraordinária, mas que não possui uma torcida, o que demanda “uma estratégia que preveja além do imediatismo comercial e ofereça atrativos para conquistar respaldo social” (2009, p. 104).

## 2.2 A criação do Mercosul e seu papel na integração

O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) foi criado oficialmente em 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção, por quatro países fundadores: Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai. Seu principal objetivo inicial era promover a integração econômica, por meio da eliminação de barreiras comerciais, da formação de uma união aduaneira e do fortalecimento da competitividade regional no cenário internacional, conforme o artigo 1 do tratado

supracitado.<sup>4</sup> No entanto, desde sua origem, o Mercosul também assumiu um papel no estímulo à integração cultural e linguística entre os países membros.

O Mercosul é filho da democracia. Ela dá condições de credibilidade ao diálogo entre os atores. Portanto, o Mercosul tem uma matriz muito nobre, nasce com a democracia e confiança recíproca. (Azambuja *In*: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012, p.80)

Quanto às assimetrias mencionadas anteriormente, o Embaixador Regis Percy Arslanian (*In*: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012) afirma que Mercosul possui uma estrutura institucional consolidada, que o define como um verdadeiro projeto de integração regional. Entre seus principais instrumentos destacam-se o Fundo de Convergência Estrutural do Mercosul (FOCEM), criado para disponibilizar recursos não reembolsáveis com o objetivo de reduzir tais assimetrias entre os países-membros.

Além disso, houve a criação do Parlamento do Mercosul (Parlasul), que já opera de forma regular e conta com representantes eleitos por voto direto. O Parlamento do Mercosul realiza reuniões mensais em Montevideu voltadas à discussão dos temas relacionados à integração regional. Nessas ocasiões, a bancada brasileira frequentemente apresenta aos negociadores do governo propostas de políticas públicas que visam ampliar a participação cidadã nos processos de integração, com ênfase em áreas como educação, saúde e desenvolvimento social. Esse mecanismo, mesmo com poucos anos de funcionamento, evidencia que o Mercosul evoluiu para além de uma integração meramente comercial, passando a incorporar dimensões políticas e sociais em seu processo de consolidação, como se explica abaixo:

A integração pressupõe uma convergência normativa e uma solidariedade econômica, social e, às vezes, até política. Ela configura uma harmonização de procedimentos para que permitam a construção comum e unificada de um projeto de integração que tenha como beneficiário final o cidadão. É a integração no desenvolvimento de políticas econômicas comuns, no aperfeiçoamento dos instrumentos de saúde, de educação, de segurança etc. (Arslanian *In*: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012, p.16)

---

<sup>4</sup> BRASIL. Decreto n.º 350, de 21 de novembro de 1991. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 21 nov. 1991. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0350.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0350.htm). Acesso em 8 nov. 2025.

Um dos aspectos mais simbólicos e importantes da integração promovida pelo Mercosul é o reconhecimento da pluralidade linguística dos países membros. No artigo 17 do Tratado de Assunção, reconhece-se apenas o português e o espanhol como línguas oficiais, no entanto, atualmente, o Parlasul estabelece que o bloco possui três línguas oficiais: português, espanhol e guarani, esta última falada majoritariamente no Paraguai.<sup>5</sup> Esse reconhecimento é um marco, pois coloca a diversidade linguística como um valor político e cultural, e não como um obstáculo à integração. A presença oficial do guarani, por exemplo, representa o princípio de uma valorização das línguas indígenas, frequentemente marginalizadas nos processos de integração continental.

Além disso, o Mercosul desenvolve iniciativas concretas no campo da educação e da cultura, como o Setor Educacional do Mercosul (SEM), que busca harmonizar políticas educacionais, facilitar o reconhecimento de diplomas e promover o intercâmbio entre estudantes, professores e pesquisadores, conforme consta em seus Planos de Ação. Projetos como o Programa de Mobilidade Acadêmica (PMM) e o Programa de Intercâmbio para Formação de Professores (PIFP) são exemplos de ações voltadas à construção de um espaço educacional comum, que contribui diretamente para a integração cultural e linguística.

A atuação cultural do Mercosul também pode ser observada em iniciativas como o Mercosul Cultural, que promove a cooperação entre ministérios da cultura dos países-membros e fomenta a circulação de bens culturais, produções audiovisuais, exposições, livros e artistas, facilmente acessados na plataforma online do próprio Mercosul, no setor de cultura. Esse esforço fortalece o sentimento de pertencimento regional e contribui para a formação de uma identidade sul-americana compartilhada, ainda que plural.

No plano simbólico, a convivência entre as línguas portuguesa e espanhola no cotidiano das instituições do bloco promove um ambiente de bilateralismo linguístico, incentivando o ensino e o aprendizado mútuo entre os povos. Em países como o Brasil e a Argentina, houve um aumento considerável do ensino de espanhol e português como línguas estrangeiras, impulsionado por acordos educacionais do bloco, troca que fortalece não apenas a comunicação, mas também o respeito e a valorização das culturas vizinhas. No entanto, inúmeras inconsistências e incoerências podem ser observadas para além do papel quando se discute a integração, tensões estas que serão vistas a seguir.

---

<sup>5</sup> Conselho do Mercado Comum (CMC). Decisão CMC n.º 35/06, de 15 dez. 2006. Disponível em: <https://parlamentomercosur.org/innovaportal/v/4499/1/secretaria/idiomas-oficiais.html> Acesso em 8 nov. 2025.

### 3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS DE (DES)INTEGRAÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo analisar a (des)integração linguística no Brasil como uma expressão das políticas linguísticas adotadas ao longo da história e seu impacto na educação, na circulação de línguas e na integração regional. A língua é apresentada não apenas como um instrumento de comunicação, mas também como um fator de poder, pois decidir qual língua ensinar, promover ou oficializar é também exercer poder político e simbólico, conforme pensa Louis-Jean Calvet (2007). Nesse sentido, o estudo examina como decisões políticas relativas ao ensino de idiomas refletem interesses sociopolíticos e econômicos, influenciando a forma como o Brasil se relaciona com seus vizinhos e com a comunidade internacional.

O capítulo se organiza em três subcapítulos. O primeiro aborda a história do ensino de línguas do contexto sul-americano no Brasil, com foco no espanhol. Esta revisão bibliográfica percorre desde o período do Marquês de Pombal, passando pelas transformações educacionais ao longo dos séculos, até a revogação da Lei nº 11.165, com as contribuições de Day (2012) e Guimarães (2011) para mapear os decretos e demais aspectos históricos que constituíram o ensino do espanhol no Brasil. O segundo subcapítulo discute a língua como elemento ideológico, abordando o imperialismo linguístico e as políticas linguísticas de Calvet. Finalmente, o terceiro discute conceitos de Irvine e Gal (2000) e Bakhtin (1981) sobre a disputa de signos, no que tange o conceito de integração.

#### 3.1 A promoção do ensino de espanhol no Brasil historicamente

Desde eventos como o Diretório de Marquês de Pombal em 1758, houve uma política de planificação linguística que proibiu o uso e o ensino das línguas indígenas e da língua geral, favorecendo o português como única língua oficial.<sup>6</sup> Essa medida histórica ilustra bem o desinteresse estrutural do Brasil pelas línguas estrangeiras ou línguas nacionais de outros povos, priorizando uma língua única sobre a pluralidade linguística.

Ao longo do Império e da República, o ensino formal das línguas estrangeiras foi sucessivamente marginalizado, reduzido em oferta ou revogado, estando frequentemente

---

<sup>6</sup> BRASIL. O Diretório de 1758: Proibição oficial do uso da Língua Geral. Disponível em: <https://tupi.fflch.usp.br/sites/tupi.fflch.usp.br/files/O%20DIRET%C3%93RIO%20DE%201758%20-%20PROIBI%C3%87%C3%83O%20OFICIAL%20DO%20USO%20DA%20L%C3%8DNGUA%20GERAL.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2025.

contido nas reformas curriculares com base em interesses elitistas e pragmáticos. Em 1849, durante o império, os alunos estudavam, no mínimo, quatro línguas, entre elas o latim, grego, francês, inglês e alemão; em contrapartida, em 1929 a oferta reduziu-se somente ao inglês e ao latim, e em 1996, restou apenas o inglês, com pouca ou nenhuma menção ao espanhol no decorrer desses períodos, de acordo com Day (2012).

O ensino formal de espanhol no Brasil teve seu efetivo início em 1919, no Colégio D. Pedro II, aprovado pela Lei 3.674, de 7 de janeiro de 1919.<sup>7</sup> A cadeira de espanhol foi criada em reciprocidade ao ato do governo do Uruguai, que havia criado uma cadeira de português. Em março do mesmo ano, o Colégio Pedro II abriu concurso para uma cadeira de espanhol, e em 5 abril aprovou o programa de ensino. O primeiro professor a assumir foi Antenor Nascentes, que publicou a primeira gramática de espanhol no Brasil (Nascentes, 1943).

No entanto, em 1925 é aprovada a reforma conhecida como Lei Rocha Vaz, por meio do Decreto 16.782-A, que propõe o ensino secundário com seis anos e estabelece o espanhol e o italiano como matérias facultativas.<sup>8</sup> Posteriormente, por meio do Decreto Federal nº 18.564, de 15 de janeiro de 1929, o Colégio Pedro II traz o ensino da literatura espanhola, porém sem relação com o ensino da língua.<sup>9</sup>

Vale ressaltar, nesse sentido, que a disciplina “Literatura” oferecida no sexto ano supostamente abrangia as literaturas dos mais variados países, além do próprio Brasil. No entanto, Nascentes (1943) afirma que, ao final do programa de Literatura, há uma indicação de livros, na qual não aparece nenhum de literatura espanhola. O enfoque da lista era, principalmente, literatura portuguesa, brasileira e francesa.

O tratamento das minorias linguísticas e o ensino bilíngue no Brasil têm sido historicamente marcados por um forte viés nacionalista. Como observa Achim Schrader (1979), o Brasil foi o único país sul-americano a proibir escolas que não ensinassem na língua nacional. A primeira interdição ocorreu durante a Primeira Guerra Mundial, num contexto de repressão às comunidades de imigrantes, sobretudo alemãs, italianas e japonesas. Essa política foi drasticamente reforçada nos anos 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, quando o

<sup>7</sup> BRASIL. Lei n.º 3.674, de 7 de janeiro de 1919. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1910-1919/lei-3674-7-janeiro-1919-570619-publicacaooriginal-93752-pl.html>. Acesso em: 4 nov. 2025.

<sup>8</sup> BRASIL. Decreto n.º 16.782-A, de 13 jan. 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm). Acesso em: 4 nov. 2025.

<sup>9</sup> BRASIL. Decreto n.º 18.564, de 15 jan. 1929. Altera a seriação do curso do ensino secundário no Colégio Pedro II. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-18564-15-janeiro-1929-502422-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 nov. 2025.

nacionalismo do Estado Novo buscava consolidar uma identidade nacional unificada e “abrasileirada” (Schrader, 1979, p. 3), vendo na língua, portanto, um instrumento central de coesão social e política.

Após a revolução que levou Getúlio Vargas, em 1930, ao poder, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Francisco Campos assume o ministério e promove uma reforma estrutural do ensino brasileiro. O ensino secundário foi modificado a partir do Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931. Mais uma vez, o ensino da língua espanhola é relegado, continuando somente o ensino da sua literatura.<sup>10</sup>

Em março de 1936, o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo como ministro Gustavo Capanema, aprova os programas do curso complementar. Este curso, como estava previsto no Decreto 19.890, propunha um estudo complementar para ingresso ao ensino superior. O aluno deveria ingressar em um curso complementar com disciplinas específicas, a depender do curso escolhido. Para os alunos que queriam se candidatar ao curso jurídico, por exemplo, era obrigatório estudar “Literatura”. As literaturas espanhola e hispano-americana faziam parte do conteúdo desta disciplina.

Em 1942, o ministro Gustavo Capanema instituiu a “Lei orgânica do ensino secundário”, mediante Decreto-lei 4.244, de 9 de abril.<sup>11</sup> Este decreto reformou o ensino secundário, que ficou, então, dividido em dois ciclos. O primeiro compreendia o curso ginásial, com quatro anos de duração, e o segundo subdividido em curso clássico e curso científico, cada um com três anos de duração. O Decreto-lei no seu artigo 14, estabelecia que o curso clássico tivesse o ensino do espanhol na primeira e segunda séries, e no artigo 15, que o curso científico teria o ensino do espanhol na primeira série.

Entre os objetivos do ensino do espanhol na época, fora citado o desenvolvimento de “sentimentos panamericanos” a partir da compreensão das similaridades entre o português e o espanhol, línguas faladas na maioria dos países americanos. Esta mesma linha de pensamento está incluída na Advertência Preliminar do livro *Español Básico*, do autor José Ramón Calleja Álvarez (1943), que enfatiza a iniciativa de cooperar com o Governo do Brasil em prol da aproximação da comunidade ibero-americana.

---

<sup>10</sup> BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 4 nov. 2025.

<sup>11</sup> BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 abr. 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 nov. 2025.

Este também era o discurso de Aristóteles de Paula Barros (1949), autor do livro *Español: gramática y antología*, que afirma em seu prefácio que a obra estaria contribuindo com os objetivos do governo ao promover intercâmbio cultural, por meio do ensino da língua espanhola, entre os povos latino-americanos.

Em 1961, foi aprovada a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases) da educação nacional, a Lei 4.024, de 20 de dezembro.<sup>12</sup> O ensino médio (nova nomenclatura para o ensino secundário) estaria dividido em dois ciclos: ginásial e colegial. As disciplinas obrigatórias para o ensino médio eram Português, História, Geografia, Matemática e Ciências. Entre as disciplinas optativas, havia o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, e ficaria a critério da instituição selecionar a língua.

Com isso, o ensino de espanhol foi reduzido. Nesse sentido, o inglês e o francês passaram a ser os idiomas mais procurados e ensinados nas escolas, devido à grande influência política e comercial dos Estados Unidos da América, e cultural da França. O espanhol continuou nas escolas dos Estados que fazem fronteira com países hispanos, segundo Day (2012). Esse processo de marginalização do espanhol, de acordo com a autora, está ligado a modelos de ensino voltados à elite e à reprodução das relações de produção. Ela observa que, a partir da República, o ensino de línguas estrangeiras passou a ser encarado de forma mais utilitarista e instrumentalizada, voltado ao trabalho, e não mais à formação humanista, o que levou a uma redução contínua do tempo e da diversidade de idiomas ensinados nas escolas públicas. Tal ideia se articula com os pensamentos desde Galeano até Castro, que advertiam o ímpeto latino-americano de voltar-se às grandes potências, valorizando, portanto, o inglês acima do espanhol na contemporaneidade.

Embora as décadas posteriores tenham testemunhado breves aberturas democráticas, a proibição do ensino em línguas estrangeiras foi reiterada em momentos de autoritarismo, inclusive durante o regime militar. A legislação educacional brasileira refletia esse controle. Schrader (1979, p.109) destaca que, antes da Lei nº 5.692/1971, a Constituição de 1969 já restringia o uso de línguas estrangeiras na educação primária.<sup>13</sup> A reforma de 1971 ampliou essa proibição também ao ensino fundamental e médio, estendendo a vedação ao bilinguismo até a 5ª série. Assim, o ensino em língua estrangeira tornou-se completamente proibido, salvo

---

<sup>12</sup> BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm). Acesso em: 4 nov. 2025.

<sup>13</sup> BRASIL. Emenda Constitucional n.º 1, de 17 out. 1969. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10610192/artigo-176-emenda-constitucional-n-1-de-17-de-outubro-de-1969>. Acesso em: 4 nov. 2025.

em cursos específicos de idioma.<sup>14</sup> Essa política revela a continuidade do ideal de unidade nacional por meio da língua, em detrimento da diversidade cultural e linguística presente no país, conforme pensa Schrader.

Na década de 1970, surgiram tensões entre o Conselho Federal e o Conselho Estadual de Educação de São Paulo sobre a possibilidade de autorizar experiências bilíngues, como as propostas pelo Liceu Pasteur, escola de tradição francesa. Segundo Schrader (1979, 108), a conselheira Esther Figueiredo Ferraz apontou uma contradição entre a Constituição de 1969 e a Lei de 1971: enquanto a primeira determinava que o ensino deveria ser ministrado somente em português, a segunda usava o termo obrigatoriamente. Essa diferença semântica abriu espaço para debates sobre a possibilidade de exceções. Contudo, o Conselho Federal acabou restringindo novamente as experiências bilíngues, reafirmando a prioridade do português como língua de instrução (Schrader, 1979, p. 109).

Em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi promulgada a nova LDB. A nova LDB preceitua a obrigatoriedade de ensino de uma língua estrangeira moderna no ensino fundamental a partir da 5ª série. No ensino médio, deve haver uma língua estrangeira selecionada pela instituição e mais uma optativa.<sup>15</sup>

Os principais critérios que justificam quais línguas serão incluídas no currículo escolar são os seguintes: “vizinhança”, “terceiromundismo solidário”, “força econômica”, “interesses específicos”, “internacionalismo”, “quantidade de falantes nativos”, “facilidade de aprendizagem”, “produção e veiculação de conhecimentos, cultura e tecnologia”, “ascendência étnica” e “maior atração imediata (beleza, elegância, rigor)”. (Almeida, 2023, p.368)

O inglês, dessa forma, se estabelece como a língua mais ofertada, a partir de critérios de força econômica, internacionalismo e veículo de conhecimento. Todavia o espanhol também se mantém relevante no ensino, devido a relações comerciais do Brasil com a Espanha e países hispano-americanos, e a criação do Mercosul. São nas três últimas décadas do século XX que a influência dos países hispanófonos aumenta, e o Brasil tem a necessidade de uma aproximação mais marcante com os países hispano falantes e a língua se apresenta como um instrumento de suma importância. Assim, a Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005 institui que o ensino de língua espanhola no ensino médio é de oferta obrigatória pelas escolas e matrícula facultativa para os

---

<sup>14</sup> BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em: 4 nov. 2025.

<sup>15</sup> BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 4 nov. 2025.

alunos.<sup>16</sup> A Lei 11.161 veio corroborar para a inclusão paulatina da língua espanhola, que já vinha acontecendo desde o início deste século.

Day (2012, p.11) destaca que esse marco político se insere em uma lógica geopolítica mais ampla, na qual a política linguística do Brasil se reorienta em função de acordos regionais. No entanto, ela também alerta para o risco de substituir uma hegemonia por outra, já que ao abandonar o inglês como única língua privilegiada, o Brasil pode acabar adotando o espanhol como nova hegemonia, ignorando o plurilinguismo garantido na Constituição e as especificidades culturais e linguísticas de regiões de fronteira e comunidades imigrantes.

Vale ressaltar ainda que, em 1992, ano seguinte à criação do Mercosul, nasce o Instituto Cervantes na Espanha, órgão que chegaria ao Brasil em 1998. Este é o órgão oficial do Ministério de Assuntos Exteriores da Espanha, que possui como objetivo promover o espanhol como língua estrangeira fora do território nacional, sendo, portanto, de cunho político. Ter vindo para o Brasil depois da criação do Mercosul pode não ser apenas uma coincidência, mas sim a confirmação de que a Espanha seguia com sua política linguística externa, lutando por garantir a presença do Espanhol fora de seu espaço geopolítico (Paraquet, 2014, p.132).

Dessa forma, Paraquet (2014, p.133) revela que Embaixador da Espanha Sandro Santos, em 2005, profere que a lei 11.165 contribuiu para que o Brasil quitasse sua dívida externa com o país Europeu em formação e capacitação de professores, informação que se alinha com uma política linguística externa imperialista por parte da Espanha, em consoante aos conceitos de Phillipson (2012).

O pagamento da dívida foi acertado durante a XV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, realizada em Salamanca, Espanha, nos dias 14 e 15 de agosto de 2005. Nos itens 12 e 26 da Declaración de Salamanca se lê o seguinte:

Con el objetivo de ampliar las inversiones que promuevan la inclusión social y de contribuir al alivio de la deuda externa en América Latina, y en el marco de la búsqueda de mecanismos innovadores, nos comprometemos a animar al mayor número de acreedores bilaterales y multilaterales a la utilización del instrumento de conversión de deuda por inversión social y, en especial, en educación.

---

<sup>16</sup> BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm). Acesso em: 4 nov. 2025.

Nos complace dejar constancia de la decisión de Brasil de establecer la lengua española como materia de oferta obligatoria en el currículo escolar de la enseñanza secundaria del país. Esta medida contribuirá de manera muy positiva a la afirmación de los procesos de integración suramericana y latinoamericana, y favorecerá asimismo a la consolidación del espacio iberoamericano. Manifestamos, igualmente, nuestra voluntad de impulsar la difusión de la lengua portuguesa en los países iberoamericanos de lengua española.<sup>17</sup>

Sob a ótica de Castro (2008), bem como será aprofundado posteriormente por demais autores, esse tipo de negociação com um país estrangeiro envolvendo a conversão de dívida por formação de professores pode gerar desequilíbrios, pois coloca em risco a autonomia linguística e educacional do Brasil e expõe a língua espanhola a um uso político que pode ser interpretado como neocolonialista.

É possível observar, a partir de tais discursos, que a Espanha ainda se vale de uma política linguística imperialista, e usa como munição a dívida externa do Brasil para expandir seu poder por meio da língua. Vale ressaltar que a motivação para a aprovação da Lei 11.161 deixa claros os objetivos de integração econômica, mas não necessariamente cultural.

Nesta esteira, as últimas atualizações sobre o ensino do espanhol se dão pela revogação da Lei nº 11.161, que tornava obrigatória a oferta da língua espanhola no Ensino Médio, pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a mesma que promoveu a reforma do Ensino Médio no Brasil. A nova LDB, atualizada em 2024 pela Lei nº 14.945, estabelece o ensino da língua inglesa como obrigatório no Ensino Médio, e mantém o Espanhol como opcional.<sup>18</sup>

No entanto, em reação a tais políticas, surge o movimento Fica Espanhol, como reação à retirada da obrigatoriedade do ensino da disciplina de espanhol no Brasil. Inicialmente, a mobilização começou no Rio Grande do Sul, com a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC 270/2018), que visava tornar obrigatório o ensino da língua no estado. A partir dessa iniciativa, o movimento se espalhou para outras regiões do país, e projetos de lei para reincluir o espanhol como disciplina obrigatória passaram a ser discutidos em demais

---

<sup>17</sup> BRASIL. Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). Secretaria Geral. Disponível em: <https://www.oei.int/oficinas/secretaria-general/>. Acesso em: 4 nov. 2025.

<sup>18</sup> BRASIL. Lei n.º 14.945, de 31 jul. 2024; Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/114945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114945.htm). Acesso em: 4 nov. 2025.

estados.<sup>19</sup> Essa mobilização reflete a percepção de educadores e especialistas sobre a relevância do espanhol no contexto educacional brasileiro. Embora seja um objetivo distante, o desejo pela obrigatoriedade do ensino do idioma representa uma das principais medidas para aproximar o Brasil desse cenário. O movimento Fica Espanhol exemplifica o esforço de profissionais da educação e estudantes em promover a valorização do espanhol no país.

Abaixo, um quadro que resume a história do ensino do espanhol no Brasil:

Quadro 1 - História do ensino de espanhol no Brasil

Ano / Período	Marco histórico ou legal	Descrição / Contexto	Significado atribuído ao espanhol
1758	Diretório dos Índios (Marquês de Pombal)	Proibição do uso e ensino de línguas indígenas e da <i>língua geral</i> ; imposição do português como língua única oficial.	Nenhum papel para o espanhol; política de homogeneização linguística e apagamento da diversidade.
1849	Período imperial – currículo do ensino secundário	Ensino de várias línguas (latim, grego, francês, inglês, alemão).	Espanhol ausente; ênfase em línguas europeias “de prestígio” e humanistas.
1919	Lei nº 3.674/1919 (Colégio Pedro II)	Criação da cadeira de espanhol, em reciprocidade ao governo uruguaio; primeiro professor: Antenor Nascentes.	Espanhol introduzido como gesto diplomático; símbolo de intercâmbio cultural sul-americano.
1925	Lei Rocha Vaz (Decreto nº 16.782-A)	Espanhol e italiano tornam-se disciplinas <b>facultativas</b> no ensino secundário.	Espanhol relegado a posição opcional, sem centralidade curricular.
1929	Decreto Federal nº 18.564	Introduz ensino de <b>literatura espanhola</b> no Colégio Pedro II, mas desvinculado do ensino da língua.	Espanhol tratado como objeto cultural (literatura), não como língua de comunicação.
1931	Reforma Francisco Campos (Decreto nº 19.890)	Reestruturação do ensino secundário; espanhol permanece marginal, apenas como literatura.	Reforço do nacionalismo linguístico; espanhol não é valorizado como língua útil.
1936	Programas de curso complementar (Min. Gustavo Capanema)	Literatura espanhola e hispano-americana incluídas no currículo preparatório para ingresso em cursos jurídicos.	Valorização pontual da tradição literária hispânica; vínculo com formação erudita.
1942	Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4.244)	Espanhol obrigatório no curso clássico (1ª e 2ª séries) e no curso científico (1ª série).	Espanhol ganha <b>status curricular</b> ; símbolo de “pan-americanismo” e aproximação entre povos ibero-americanos.
1946–1949	Materiais didáticos (Calleja Álvarez; Aristóteles de Paula Barros)	Espanhol promovido como ferramenta de “aproximação entre os povos da América”.	Espanhol valorizado por seu potencial integrador e pan-americanista.
1961	1ª LDB – Lei nº 4.024/1961	Línguas estrangeiras tornam-se <b>optativas</b> ; escolas escolhem qual ensinar.	Espanhol perde espaço para inglês e francês; ensino reduzido e regionalizado (zonas de fronteira).

<sup>19</sup> Políticas Linguísticas Críticas: Research Group. Cadê o espanhol que tava aqui? Projetos e leis para o ensino do espanhol no Brasil [vídeo]. YouTube, 11 jul. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W4MTydcwhRA>. Acesso em: 4 nov. 2025

1969–1971	Constituição de 1969 e Lei nº 5.692/1971	Proibição do ensino em línguas estrangeiras na educação básica; nacionalismo reforçado.	Espanhol marginalizado; reforço do monolingüismo e do português como símbolo de unidade nacional.
Década de 1970	Debates sobre bilingüismo (Liceu Pasteur)	Tensão entre Conselhos Federal e Estadual de Educação; prevalece a restrição ao ensino bilíngüe.	Espanhol e outras línguas mantidas sob controle; reafirmação da hegemonia do português.
1992–1998	Criação do Mercosul (1991) e chegada do Instituto Cervantes (1998)	Expansão geopolítica e cultural do espanhol no Brasil, alinhada à política linguística externa da Espanha.	Espanhol assume papel estratégico de integração regional e instrumento de <i>soft power</i> espanhol.
1996	Nova LDB – Lei nº 9.394/1996	Exige ensino de ao menos uma língua estrangeira moderna (a critério da escola).	Espanhol mantido como opção secundária; inglês consolidado como língua prioritária.
2005	Lei nº 11.161/2005	Torna o ensino de espanhol <b>de oferta obrigatória</b> no ensino médio (matrícula opcional).	Espanhol reconhecido oficialmente; instrumento de integração sul-americana e cooperação ibero-americana.
2005 (contexto internacional)	Declaração de Salamanca – XV Cumbre Iberoamericana	Brasil compromete-se a incluir o espanhol no currículo; conversão de dívida externa em formação docente.	Espanhol usado como ferramenta geopolítica e diplomática; crítica ao caráter neocolonialista da política espanhola.
2017	Lei nº 13.415/2017 – Reforma do Ensino Médio	Revoga a Lei 11.161; espanhol deixa de ser obrigatório, tornando-se opcional.	Regressão no status da língua; prevalência do inglês.
2024	Atualização da LDB pela Lei nº 14.945/2024	Confirma o <b>inglês como obrigatório</b> no ensino médio; espanhol permanece opcional.	Espanhol mantém relevância simbólica, mas posição secundária frente ao inglês.

### 3.2 A língua como instrumento político e ideológico

A trajetória do ensino do espanhol no Brasil, tal como apresentada, revela não apenas um panorama histórico da presença (ou ausência) da língua no sistema educacional, mas também um claro exemplo do que Louis-Jean Calvet conceitua como política linguística ideologicamente marcada. Em seus estudos, Calvet (2007) distingue entre política linguística *in vitro*, formulada por meio de leis, decretos e políticas públicas, e política linguística *in vivo*, que opera nos bastidores, orientada por forças econômicas, políticas ou culturais que moldam comportamentos linguísticos sem passar, necessariamente, pelo debate público ou institucionalizado.

Sob uma perspectiva mais ampla, as línguas oficiais ou estrangeiras, funcionam historicamente como instrumentos de poder e dominação. As políticas linguísticas educativas estão sujeitas às forças ideológicas e econômicas globais. No Brasil, no final do século XIX, conforme visto anteriormente, o francês se tornou uma das principais línguas estrangeiras

ensinadas, reflexo da influência cultural da França sobre as elites brasileiras. No século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, essa posição foi gradualmente substituída pelo inglês, impulsionado pelo poder político e econômico dos Estados Unidos. Assim, a presença hegemônica do inglês nos currículos escolares reflete não apenas uma escolha pedagógica, mas também relações de dependência e hierarquia linguística no cenário global.

Nesse sentido, a oscilação entre a valorização e a marginalização do espanhol ao longo do século XX e XXI no Brasil é um caso exemplar de como as escolhas linguísticas de um Estado refletem interesses que extrapolam a pedagogia ou a comunicação, sendo profundamente ideológicas. A retirada da obrigatoriedade do espanhol pela Lei nº 13.415/2017, mesmo após a promulgação da Lei nº 11.161/2005 que havia consolidado sua presença no ensino médio, ilustra também uma reversão de diretrizes que não se explica apenas por questões técnicas ou pedagógicas, mas por prioridades políticas alinhadas ao mercado global e aos interesses econômicos.

Segundo Calvet (2007), dois pilares fundamentais no planejamento linguístico são: o planejamento do corpus (o conteúdo da língua: ortografia, gramática, léxico) e o planejamento do status (a função social e legal da língua). No caso brasileiro, o espanhol sofre fragilidades principalmente na questão do status. Embora existam tentativas de fortalecer o corpus por meio de livros didáticos, formação de professores desde o século passado e atuação de instituições como o Instituto Cervantes, a ausência de uma política educacional estável que garanta o acesso à língua mina sua legitimidade social. Isso se dá enquanto o inglês, por exemplo, ocupa lugar privilegiado por seu status de “língua franca”, reforçando a lógica do que Calvet (2007) chama de “glotofagia”, isto é, a substituição de línguas locais ou regionais por línguas hegemônicas que “devoram” as demais em prestígio e função.

Mais grave ainda é perceber como a introdução e expansão do espanhol no Brasil foram, em muitos momentos, instrumentalizadas por interesses alheios à diversidade linguística e à integração cultural, como se observa nas negociações para conversão de dívida com a Espanha, em troca da formação de professores. Esse fato, ainda que promova a difusão do idioma, levanta questionamentos éticos sobre imperialismo linguístico, segundo o qual uma potência usa sua língua como ferramenta de poder geopolítico, expandindo influência simbólica sobre países periféricos ou endividados.

É possível observar também, nesse sentido, que a obrigatoriedade de oferta do espanhol nas escolas parte de uma política *in vitro* que não se manifesta como consoante às políticas *in vivo*. Calvet salienta (2007, p.73) que a ação *in vitro* se inspira primeiramente na ação *in vivo*, no entanto, no caso da promulgação da lei 11.161, movimentada por interesses econômicos e de exercício de poder de um país sobre outro por meio da língua, percebe-se claramente que a iniciativa não parte de uma manifestação *in vivo* de interesse mútuo entre vizinhos de integrar-se linguisticamente.

Calvet (2007) também destaca que a política linguística é, muitas vezes, um reflexo da identidade nacional ou da falta dela. No caso brasileiro, a ausência de um projeto linguístico coerente para o espanhol denuncia uma crise de identidade regional. Apesar de estar geograficamente inserido na América do Sul, o Brasil frequentemente atua como um corpo estranho, pouco integrado cultural ou linguisticamente aos seus vizinhos. A desvalorização sistemática do espanhol nas políticas educacionais é um sintoma dessa desconexão histórica, algo que apenas reforça as assimetrias apontadas por diversos diplomatas brasileiros em relação ao Mercosul.

Ao contrário de uma política linguística voltada à solidariedade regional, o Brasil opera, muitas vezes, sob uma lógica de mercado, ignorando que as línguas são também vetores de cultura, pertencimento e construção coletiva, conforme Calvet explicita no artigo “Inventar uma língua e dar-lhe um nome”.<sup>20</sup> O espanhol, neste cenário, não é apenas uma língua a ser ensinada, é um instrumento de integração sul-americana, e os motivos de inserção e sua subsequente exclusão do ensino obrigatório representam mais do que uma decisão curricular, mas também uma possível falta de interesse de alinhamento e identitário com a própria região.

Atualmente, embora o ensino bilíngue seja presente no cenário educacional brasileiro, a história mostra que as políticas linguísticas brasileiras foram estruturadas mais por interesses políticos e ideológicos do que por uma valorização da diversidade cultural interna. Essa trajetória evidencia o papel da língua como marcador de poder, identidade e pertencimento, e reforça a necessidade de políticas educacionais que conciliem o direito à diferença linguística com a integração nacional. Nesse sentido, ao negligenciar o espanhol, o Brasil não apenas marginaliza uma língua vizinha: marginaliza também a possibilidade de construir um projeto

---

<sup>20</sup> CALVET, Luis-Jean. Inventar a língua e lhe dar um nome. *Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem*, v. 4, n. 1, p. 5-11, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/9913/8756>. Acesso em: 4 nov. 2025.

coletivo de integração que vá além do mercado, e se enraíze na cultura, na educação e na cidadania regional. A política linguística configura-se como um campo que envolve decisões deliberadas acerca do uso, ensino e valorização das línguas em uma sociedade, desempenhando um papel central na integração cultural e social.

### 3.3 A (des)integração em arena de disputa de signos

Nesta seção, apresento uma análise discursiva com base na noção bakhtiniana de língua. Para Mikhail Bakhtin (1981), a língua constitui um campo de luta social, uma arena na qual diferentes grupos disputam o valor e o sentido dos signos. Os signos, não sendo neutros, refletem e refratam as relações de poder que estruturam a sociedade. Nesse sentido, compreendo que, quando o Mercosul institui políticas linguísticas e define quais línguas serão ensinadas, valorizadas ou invisibilizadas, ele intervém diretamente nesse espaço de disputa simbólica, buscando fixar o sentido de integração. A ideologia da integração atua, assim, como uma tentativa de estabilizar o valor de signos como que remetem aos conceitos de latino-americano, bilíngue, cooperatividade entre outros. No entanto, esses signos são constantemente reapropriados, contestados e ressignificados pelos múltiplos atores envolvidos no processo: Estados, professores, estudantes, movimentos sociais e comunidades linguísticas. As políticas educacionais, portanto, são também políticas discursivas, pois nelas se decide quem tem o direito de nomear, de definir e de representar a identidade regional.

De acordo com Bakhtin (1981), o funcionamento da linguagem se dá por meio da tensão entre forças centrípetas, que buscam a unidade, a homogeneização e o controle, e forças centrífugas, que produzem a heterogeneidade, a variação e a resistência. No contexto do Mercosul, essas duas forças se manifestam de maneira evidente. As forças centrípetas correspondem às políticas oficiais de integração linguística que procuram centralizar o discurso em torno de um ideal de unidade regional. A promoção do português e do espanhol como línguas de integração representa um gesto centrípeto, uma tentativa de estabilizar o campo comunicativo e de criar uma identidade simbólica comum entre os países membros, invisibilizando a imensa variedade linguística da América do Sul e reduzindo-a a apenas dois idiomas, de origem colonizadora. Esse movimento envolve também a normatização linguística, expressa no ensino de variedades “padrão”, excluindo e estigmatizando as práticas fora da norma, como principal exemplo neste trabalho, o portunhol.

Em contraposição, Bakhtin (1981) aponta que as forças centrífugas se manifestam nas vozes que escapam a essa ideia homogeneizadora. A persistência das línguas indígenas e crioulas, as variações regionais, as resistências pedagógicas, os hibridismos culturais e as apropriações locais das políticas educacionais são expressões dessas forças que desestabilizam o ideal integrador homogeneizador, e acoplam a concepção de uma integração diversificadora.

Essas manifestações tensionam a tentativa de unidade discursiva, evidenciando que tal unidade é sempre provisória, instável e negociada. A integração linguística sul-americana, portanto, configura-se como um processo dialógico e conflitivo, e não como uma harmonia previamente estabelecida. O campo linguístico, nesse contexto, é permeado por disputas simbólicas que refletem desigualdades históricas e interesses políticos diversos, o que se aproxima do que Irvine e Gal (2000) denominam reprodução fractal das hierarquias e apagamentos ideológicos, ou seja, a maneira pela qual as relações de poder e as exclusões se reproduzem em múltiplos níveis dentro das práticas discursivas.

Nas políticas linguísticas do Mercosul, o medo atua como uma força centrípeta, sustentando a tentativa de unificação simbólica. De um lado, há o medo da perda de soberania nacional: o receio de que o processo de integração dissolva fronteiras culturais e políticas leva cada Estado a proteger sua língua como emblema identitário. Assim, o português e o espanhol são tratados não apenas como instrumentos de comunicação, mas como símbolos de soberania e de pertencimento nacional. De outro lado, há também o medo da marginalização, especialmente no caso das línguas não hegemônicas, cuja exclusão reforça hierarquias e invisibiliza comunidades que não se encaixam no modelo de integração proposto. Dessa forma, o projeto de integração linguística do Mercosul, ao mesmo tempo em que busca a união regional, reproduz as tensões históricas entre homogeneização e diversidade, controle e resistência, centralização e multiplicidade.

Abaixo, apresento um quadro que sistematiza essas forças e as ações os discursos e signos mobilizados e disputados por elas:

Quadro 2 - Forças centrípetas e centrífugas associadas ao discurso de integração

<b>Tipo de força</b>	<b>Descrição geral</b>	<b>Ações / Práticas associadas</b>	<b>Discursos mobilizados</b>	<b>Efeitos simbólicos e políticos</b>
<b>Forças centrípetas</b>	Tendem à <b>unificação e centralização</b> linguística,	- Promoção do <b>português</b> e do <b>espanhol</b> como	<b>Discurso da unidade regional</b> e da	- Invisibilização das <b>diversidades</b>

	buscando estabilidade e identidade comum.	línguas de integração.  - <b>Normatização linguística</b> e ensino das variedades “padrão”.  - Políticas oficiais do <b>Mercosul</b> voltadas à criação de uma unidade simbólica regional.	“integração” pan-americana.  - <b>Discurso nacionalista</b> : a língua como emblema de soberania e identidade.  - <b>Discurso do medo</b> : temor da perda de soberania nacional ou da marginalização linguística.  - <b>Discurso desenvolvimentista e diplomático</b> : integração econômica e política via língua comum.	<b>linguísticas</b> (indígenas, crioulas, regionais).  - <b>Reprodução de hierarquias coloniais</b> (Irvine & Gal, 2000).  - Criação de uma <b>identidade linguística artificial</b> e excludente.
<b>Forças centrífugas</b>	Tendem à <b>diversificação e dispersão</b> , desestabilizando a homogeneização linguística.	- <b>Persistência das línguas indígenas e crioulas.</b>  - <b>Resistências pedagógicas</b> e apropriações locais das políticas.  - <b>Hibridismos culturais e linguísticos</b> (como o portunhol), rejeitando a <b>padronização</b> .	- <b>Discurso da diversidade linguística e cultural.</b>  - <b>Discurso da resistência e da autonomia local.</b>  - <b>Discurso decolonial</b> e de <b>integração plural</b> .	- Desestabiliza o ideal de unidade homogênea.  - Afirma a <b>pluralidade e o caráter negociado</b> da integração linguística.  - Expõe as <b>relações de poder e exclusões históricas</b> .  - Propõe uma <b>integração diversificadora e dialógica</b> .

## **4 A LÍNGUA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E PRESERVAÇÃO DA DIVERSIDADE**

Neste capítulo, propõe-se uma reflexão aprofundada acerca do papel da língua na construção e afirmação da identidade nacional. Na primeira subseção, autores como Phillipson (2012), Hall (2006) e Calvet (2007) norteiam a análise, oferecendo instrumentos teóricos para compreender como a língua se configura não apenas como meio de comunicação, mas também como um vetor de poder, memória cultural e pertencimento coletivo. A partir dessas contribuições, torna-se possível perceber a estreita relação entre língua, identidade e as dinâmicas sociopolíticas que moldam as nações.

Na segunda subseção, reviso as contribuições de Pennycook e Makoni (2020), enfatizando como a circulação das línguas está imbricada em relações de poder e desigualdade, e como é possível enxergar a linguística aplicada sob uma perspectiva do Sul Global, combatendo a hegemonia cultural e compreendendo caminhos para a preservação da diversidade linguística. Ao combinar perspectivas históricas e teóricas, o capítulo busca compreender como a política linguística brasileira influencia tanto a integração regional quanto a manutenção de hierarquias linguísticas e culturais, oferecendo subsídios para debates contemporâneos sobre educação e diplomacia linguística.

Dessa forma, o capítulo articula diferentes perspectivas teóricas para examinar a língua como elemento central na construção da identidade nacional, ao mesmo tempo em que problematiza as hierarquias e os modelos hegemônicos que orientam a educação e o conhecimento linguístico em escala global.

### **4.1 Língua como identidade cultural**

A língua vai muito além de um simples instrumento de comunicação: ela é um símbolo de pertencimento e um meio pelo qual são exercidos e negociados poderes sociais, culturais e políticos, conforme aponta Phillipson (2012) ao discorrer sobre imperialismo linguístico. A língua, nesse sentido, pode carregar prestígio ou estigmas em determinados campos sociais, o que torna as políticas linguísticas fundamentais para a construção ou a manutenção de hierarquias sociais. Portanto, a imposição de uma língua oficial, por exemplo, é uma estratégia política que não apenas facilita o acesso à cidadania e à educação, mas também estabelece os parâmetros do que é considerado legítimo e dominante, podendo excluir e marginalizar outras línguas e seus falantes.

Essa dinâmica, no entanto, não deve ser entendida de forma estática ou homogênea, especialmente quando se observam as complexidades do contexto latino-americano. Makoni e Pennycook (2007) alertam que políticas linguísticas baseadas em línguas fixas e delimitadas ignoram a fluidez e o hibridismo das práticas linguísticas vividas no cotidiano, desconsiderando a existência de repertórios linguísticos híbridos e multilíngues que desafiam a ideia de línguas como sistemas fechados.

Essa perspectiva é crucial para repensar a integração cultural na América do Sul, onde a proximidade entre o português e o espanhol, por exemplo, dá origem a fenômenos como o “portunhol” nas regiões fronteiriças, uma prática comunicativa que transcende fronteiras linguísticas oficiais e reflete a adaptabilidade dos falantes. O portunhol não é apenas um exemplo de mescla linguística, mas um símbolo da porosidade das fronteiras linguísticas e culturais, que muitas vezes são rígidas nas políticas oficiais. O portunhol pode ser entendido não tanto como uma língua fixa, mas como um conjunto de práticas linguísticas híbridas, variadas, misturadas e em constante transformação. Embora esteja presente no cotidiano e na percepção dos próprios falantes, ainda permanece marginalizado nos estudos sobre o espanhol e o português, que historicamente têm sido influenciados pela ideologia da pureza linguística. Lagares e Calvo Del Olmo (2024) pode ser entendido não tanto como uma língua fixa, mas como um conjunto de práticas linguísticas híbridas, variadas, misturadas e em constante transformação, e que embora esteja presente no cotidiano e na percepção dos próprios falantes, ainda permanece marginalizado nos estudos sobre o espanhol e o português, que historicamente têm sido influenciados por uma ideologia da pureza linguística. O fenômeno do portunhol coloca em evidência, nesse sentido, como as línguas na região são usadas estrategicamente para a comunicação e a integração entre povos com histórias e culturas comuns, mas marcadas por divisões políticas. Esse contexto desafia as noções tradicionais de políticas linguísticas que operam a partir de categorias rígidas, e reforça a necessidade de se reconhecer e valorizar a diversidade linguística local como parte essencial do processo integrador.

Além do português e do espanhol, a América do Sul é palco de uma extraordinária diversidade linguística que inclui línguas indígenas, de sinais e de imigrantes. A valorização dessas línguas é um componente fundamental para a construção de políticas linguísticas inclusivas e integradoras. O Brasil, por exemplo, avançou na oficialização da Libras como meio de comunicação legítimo e na valorização das línguas indígenas conforme previsto no Estatuto dos Povos Indígenas, passos importantes para uma integração que respeita as identidades

plurais presentes no território.<sup>21</sup> Contudo, a efetividade dessas políticas enfrenta o desafio das hierarquias linguísticas herdadas do colonialismo e do imperialismo linguístico, que muitas vezes relegam essas línguas a status periférico, limitando sua visibilidade e uso institucional.

Nesse contexto, Calvet (2002) argumenta que a política linguística atua organizando o espaço simbólico das línguas e determinando quais serão ensinadas, valorizadas ou marginalizadas. As escolhas feitas pelo Estado refletem projetos políticos mais amplos que podem promover uma integração cultural plural e respeitosa das línguas minoritárias, ou podem reforçar uma lógica na qual a integração equivale à homogeneização e ao apagamento das identidades linguísticas.

Stuart Hall (2006), sob esse viés, também enfatiza que a identidade nacional não deve ser entendida como algo fixo ou natural, mas como um constructo social e histórico, moldado por contextos culturais e relações de poder. Inspirando-se em Saussure, Hall (2006) enfatiza que a identidade se forma por processos de significação: assim como a língua depende de sistemas de diferenças para criar sentido, a identidade se constrói em oposição, mediações e representações culturais. Nesse sentido, ela é fluida, múltipla e constantemente negociada, não existindo uma essência homogênea.

Hall (2006) também distingue entre a concepção de identidade moderna e pós-moderna. Na modernidade, a identidade era vista como estável, coerente e baseada em uma narrativa contínua e unificadora de pertencimento. Já na pós-modernidade, a identidade é entendida como fragmentada, instável e sujeita a múltiplas influências, permitindo que indivíduos e grupos articulem diferentes aspectos de si mesmos em contextos variados. Essa perspectiva reforça a ideia de que a identidade, incluindo a identidade nacional, é um fenômeno dinâmico, atravessado por tensões históricas, sociais e culturais, sendo constantemente renegociada pelos sujeitos.

#### 4.2 Perspectivas em prol de uma identidade linguística plural

Os estudos de Pennycook e Makoni (2020) ampliam ainda mais essa reflexão sobre lógica na qual a integração equivale à homogeneização e ao apagamento das identidades

---

<sup>21</sup> De acordo, respectivamente, com a Lei nº 10.436/2002, disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm) Planalto+2LexML+2 e a Lei nº 14.701/2023, disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/114701.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114701.htm) Acesso em: 7 nov. 2025.

linguísticas. Os autores propõem uma reconfiguração da linguística aplicada a partir de uma perspectiva do Sul Global, que desafia paradigmas eurocêntricos historicamente dominantes. Eles criticam os modelos tradicionais centrados em normas rígidas e fronteiras linguísticas fixas, destacando que tais abordagens não contemplam adequadamente as realidades sociais, políticas e culturais dos países do Sul. Em contrapartida, defendem a compreensão dos repertórios linguísticos como práticas híbridas e dinâmicas, enraizadas em experiências locais, que refletem as complexas formas de interação linguística e cultural que não podem ser capturadas por categorias estáticas. Dessa forma, reforçam:

This in turn becomes part of the process by which research written up in English is presented as universally applicable while research in other languages takes on a role as being local, particular to a context. There is therefore “a construction of certain epistemologies of multilingualism as being less relevant or as hierarchically inferior or less important for academic work than others” (Makoni, Pennycook, 2020, p.14).

No Brasil, a trajetória do ensino do espanhol ilustra esses desafios. Durante muito tempo marginalizado no sistema educacional, o espanhol começou a ganhar espaço institucional a partir da década de 1990, com a consolidação do Mercosul. A Lei 11.161/2005 tornou obrigatória a oferta do espanhol no ensino médio, justificando-se, principalmente, pela integração econômica e política com os países vizinhos de língua espanhola. Entretanto, a simples introdução do espanhol no currículo não garante a valorização das identidades culturais nem a efetiva integração linguística, pois o uso da língua como ferramenta de integração, como alertam Pennycook e Makoni (2020), pode facilmente se tornar um instrumento utilitário e superficial se não estiver acompanhado de políticas educacionais que valorizem efetivamente os repertórios linguísticos locais e os sentidos culturais atribuídos a essas línguas pelas comunidades.

Esse cenário revela a persistência do imperialismo linguístico, conceito central para entender como políticas linguísticas reproduzem desigualdades simbólicas. Para Pennycook e Makoni (2020), o imperialismo linguístico não se restringe à imposição das línguas coloniais tradicionais, mas inclui também as políticas que hierarquizam línguas, deslegitimando variedades locais e línguas indígenas. No Brasil, observa-se que o inglês, por exemplo, ocupa posição de destaque e prestígio, enquanto o espanhol é frequentemente tratado como uma língua de segundo plano, mesmo sendo majoritária na região. Essa disparidade expõe a tensão entre a

retórica da integração regional e as práticas reais de dominação linguística global, questionadas pelos autores:

In discussions centering around “native-speakerism” and English as a lingua franca, who decides what is English? In discussions centering around “native-speakerism” and English as a lingua franca, who decides what is English? (Pennycook e Makoni, p.2)

Outro ponto fundamental ressaltado pelos autores é que as fronteiras linguísticas são frequentemente porosas e os falantes utilizam repertórios plurilíngues, transitando entre diferentes códigos e registros de modo estratégico e criativo. Essa dinâmica é particularmente visível, na América do Sul, nas regiões de fronteira onde o portunhol é uma prática comum, demonstrando que a integração linguística deve partir da valorização dessas formas híbridas de comunicação e não da imposição de normas linguísticas hegemônicas. Assim, uma política linguística integradora precisa considerar os usos reais da língua e promover o reconhecimento da diversidade linguística como um elemento de coesão e identidade (Pennycook e Makoni, 2020).

Por fim, Pennycook e Makoni (2020) destacam que a transformação dessas práticas exige uma profunda reconfiguração das estruturas educacionais e das ideologias linguísticas vigentes. A promoção do espanhol, ou de qualquer língua, como instrumento de integração regional deve ir além do ensino baseado em materiais importados e acordos políticos, demandando uma reflexão crítica sobre currículos, formação docente, materiais didáticos e o papel social da língua na construção da cidadania. Eles defendem uma linguística aplicada crítica e situada, que desafie a lógica da dominação linguística e promova a autonomia e a diversidade dos falantes. Abaixo, os autores criticam justamente esse processo de homogeneização:

This is why the ultimate move here may not only be from monolingualism to multilingualism but also back to monolingualism, where the latter is understood in very different ways from both the monological, one-variety concept that linguistics has been trying to escape, or the fantasy of a universal language capacity that underpins all languages. This is the monolingualism of multilingualing, of multilingua francas, where people simply use language, drawing on whatever resources are available. (Makoni; Pennycook, 2020, p.62)

Essa perspectiva é essencial para pensar a integração linguística na América do Sul como um processo complexo que transcende o utilitarismo econômico e se funda no respeito à diversidade cultural e linguística, reconhecendo as múltiplas vozes e identidades que compõem a região. Assim, o papel da língua como elemento de integração não pode ser dissociado de um compromisso com a justiça social, a descolonização do conhecimento e a valorização das epistemologias do Sul Global. Pennycook e Makoni, por conseguinte, arrematam a perspectiva com uma crítica às epistemologias do Norte Global, e convida o leitor a entender a linguística aplicada sobre uma perspectiva distinta, que abraça a diversidade e afasta a hegemonia.

And when this northern gaze does fall on its southern neighbours, such assumptions continue in ways of thinking about multilingualism, mother tongue education, language preservation, second language acquisition, discourse analysis, or research. (p. 17)

## **5 RELAÇÕES ENTRE BRASIL E AMÉRICA DO SUL: UM OLHAR SOBRE OS DISCURSOS E DOCUMENTOS DO MERCOSUL**

Este capítulo tem como objetivo analisar as relações entre o Brasil e a América do Sul, com ênfase nas iniciativas de integração regional no contexto do Mercosul, à luz dos discursos e documentos que estruturam o Sistema Educacional do Mercosul (SEM). A primeira seção examina as abordagens do Embaixador Samuel Pinheiro Guimarães e do Embaixador Antônio de Aguiar Patriota, cujos discursos, presentes no livro “América do Sul e a Integração Regional” (Fundação Alexandre de Gusmão, 2012), são fundamentais para entender as diretrizes da política externa brasileira e suas implicações no processo de integração sul-americana.

Nos subcapítulos subsequentes, realizo uma análise dos planos de ação do SEM, abordando os períodos de 2011-2015, 2016-2020 e 2021-2025. A análise dos documentos permite identificar tanto os avanços obtidos quanto as lacunas persistentes, além de evidenciar as áreas em que as políticas educacionais ainda enfrentam desafios para uma efetiva implementação em toda a região. Destaco especialmente as iniciativas voltadas para o bilinguismo e a valorização do espanhol e do português como instrumentos de unificação cultural e comunicativa entre os países membros.

Por fim, o capítulo culmina em uma reflexão crítica sobre os desafios e as perspectivas atuais de integração regional no Mercosul. A partir da análise dos discursos e planos de ação, busco identificar os obstáculos que ainda limitam uma maior aproximação entre os países sul-americanos, considerando as complexas dinâmicas políticas, econômicas e culturais que caracterizam a região.

### **5.1 Mercosul e o estabelecimento do SEM**

O Mercado Comum do Sul teve início com a assinatura do Tratado de Assunção, em 26 de março de 1991. A iniciativa de originar um bloco regional se justifica pelo propósito de integração regional mais extensiva da América do Sul, em um período de redemocratização dos países da região no final da década de 1980, durante o qual surgiu a necessidade de reaproximação, como já apresentado anteriormente.

O Tratado de Assunção estabeleceu a integração da região por meio do objetivo de formação de um mercado comum, com o estabelecimento da livre circulação de bens, da Tarifa

Externa Comum (TEC) no comércio com terceiros países e da adoção de uma política comercial comum. Em 2010 e 2011, respectivamente, são divulgados o Plano para a Conformação de um Estatuto da Cidadania do Mercosul e o Plano Estratégico de Ação Social, marcos que indicam a ampliação do bloco econômico, que agora inclui no objetivo de integração assuntos sociais, de cidadania e políticos, não mais apenas econômico-comerciais.<sup>22</sup>

Dessa forma, o Sistema Educacional do Mercosul (SEM), ou Mercosul Educacional, atua em prol da integração cultural, que é prevista desde 16 de dezembro de 1996 a partir da assinatura do Protocolo de Integração Cultural do Mercosul.<sup>23</sup> A proposta de confecção de um documento conjunto se assoma ao objetivo da criação de instituições articuladoras para a promoção do Português e do Espanhol.

Desde o início, a integração cultural se mostra presente na agenda de instâncias do Mercosul. A questão da integração linguística é tomada, nesse sentido, pela percepção de que parte do futuro do projeto regional depende do campo da linguagem via integração cultural e educacional. Em 1997, houve a primeira reunião do Grupo de Trabalho em Política Linguística (GTPL), do Setor Educacional do Mercosul, onde foi desenvolvido um plano de trabalho que continua vigente.

Contudo, é importante reconhecer que, apesar dos avanços, a integração cultural e linguística no Mercosul ainda enfrenta desafios. As desigualdades econômicas entre os países, os interesses políticos divergentes e a instabilidade institucional do bloco muitas vezes limitam a eficácia dessas iniciativas. Além disso, a integração linguística ainda é superficial em muitos contextos, sendo necessário maior investimento em políticas públicas que promovam o bilinguismo funcional e a valorização das línguas indígenas e minoritárias.

Nesta esteira, apesar dos avanços diplomáticos e históricos rumo à integração sul-americana pontuados anteriormente, o Brasil ainda enfrenta desafios contemporâneos que dificultam uma consolidação mais profunda desse processo. Um dos principais obstáculos é a existência dessas fortes assimetrias regionais, especialmente entre o Brasil e seus vizinhos (Patriota *In*: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012). Essas diferenças se manifestam em

---

<sup>22</sup> Plano Estratégico de Ação Social (PEAS). Disponível em: <https://peas.ismercosur.org/es/portada/> e Plano Estratégico de Ação Social (PEAS) — versão em português. Disponível em: <https://www.mercosursocialsolidario.org/wp-content/uploads/2017/05/PEAS-portugues-26MayoB1.pdf>. Acesso em 7 nov. 2025.

<sup>23</sup> Protocolo de Integração Cultural do Mercosul (Decisão CMC n.º 11/1996). Disponível em: [https://normas.mercosur.int/simfiles/normativas/27000\\_DEC\\_011-1996\\_PT\\_Prot%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20Cultural%20MCS.pdf](https://normas.mercosur.int/simfiles/normativas/27000_DEC_011-1996_PT_Prot%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20Cultural%20MCS.pdf). Acesso em: 4 nov. 2025.

dimensões econômicas, territoriais, populacionais e infraestruturais, gerando desequilíbrios que tornam a integração mais complexa.

Além disso, a falta de integração física continua sendo um entrave. Apenas recentemente foram inauguradas infraestruturas fundamentais, como estradas ligando o Atlântico ao Pacífico, e rotas aéreas entre capitais sul-americanas. No entanto, a conectividade ainda é limitada e historicamente atrasada em comparação, por exemplo, com a América do Norte, onde esse tipo de ligação foi estabelecido no século XIX (Patriota *In*: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012).

Outro ponto sensível é a baixa conscientização pública sobre os avanços da integração. Há um déficit de informação, tanto por parte da mídia quanto das políticas de comunicação dos governos, o que distancia a população dos projetos regionais. A integração é muitas vezes percebida como uma pauta técnica ou distante, quando deveria ser incorporada à educação, ao debate público e à formação cidadã. Ademais, a ascensão de blocos como os BRICS tem gerado questionamentos sobre a centralidade do Mercosul, que figura como um dos blocos econômicos de maior relevância do mundo, e o foco da política externa brasileira, abrindo espaço para preocupações sobre a dispersão de prioridades (Patriota *In*: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012).

Ainda sobre a questão de integração regional, o Embaixador Antonio Patriota (*In*: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012) salienta que existe uma falta de informação significativa por parte da população em relação a tal projeto. Tal constatação se faz relevante para discutir, também, a dificuldade de acesso aos documentos do Mercosul que tangem o assunto de políticas linguísticas, que não são indicados de maneira clara em sua plataforma digital:

Estamos engajados em um processo sério, e sem retorno, de integração regional, mas, por vezes, fica a sensação de que a população não está suficientemente informada. A mídia tem um papel a desempenhar, mas o Governo também tem de assumir uma parcela da responsabilidade para divulgar os avanços havidos mais e melhor, por meio de livros escolares, de debates nas universidades, junto à sociedade em geral. (Patriota *In*: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012, p.16)

Além disso, vale ressaltar que o Mercosul estabelece, desde 2006, que as línguas oficiais do bloco são português, espanhol e guarani. No entanto, os planos de ação, no link de mais fácil acesso no site, estão apenas em português e espanhol. Ao selecionar os planos de

2011-2015 e 2021-2025, encaminha-se para um documento somente em espanhol, e o plano de 2016-2020, somente em português.

Ainda assim, pode-se dizer que a integração avançou. O bloco hoje conta com estruturas institucionais importantes, como o Fundo de Convergência Estrutural do Mercosul (Focem), criado para reduzir as assimetrias internas por meio de investimentos a fundo perdido, e o Parlamento do Mercosul (Parlasul), que, embora ainda sem funções legislativas plenas, atua como órgão consultivo e fórum de debate político sobre a integração em diversas áreas, como educação, saúde e desenvolvimento social.

Contudo, a própria lógica da integração exige mais do que estruturas formais. Exige convergência normativa, solidariedade econômica e social, e sobretudo, vontade política contínua. A integração precisa estar centrada no cidadão, não apenas no comércio ou nos governos. Ela deve refletir-se em políticas públicas harmonizadas, conectividade física eficiente e um ambiente institucional que favoreça a participação popular.

Entretanto, a realidade geoeconômica contemporânea impõe novos desafios. A crise prolongada nos países desenvolvidos e o avanço da China como potência industrial alteram os incentivos da integração. A crescente atratividade das importações extrarregionais pode reduzir o interesse dos membros do Mercosul em manter uma coesão interna, bem como adverte Guimarães no Livro *América do Sul e a Integração Regional*, da Fundação Alexandre de Gusmão (2012):

Qualquer país só permanece num processo de integração se ele se julga razoavelmente beneficiário do esquema. Caso contrário, não tem incentivo para continuar. (Guimarães *In*: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012, p.95)

Por isso, os apelos à repolitização do Mercosul são pertinentes. A superação das assimetrias regionais, a construção de infraestrutura comum, a convergência normativa e a mobilização cidadã devem ocupar o centro da agenda. Sem isso, o risco é que o Mercosul e demais iniciativas de integração se tornem estruturas formais sem vitalidade política ou impacto real.

A mensagem que quero deixar aqui é: “Senhores Presidentes do Mercosul, reúnam-se com frequência maior, muito maior, não apenas a cada seis meses, mas com muito mais frequência, para falar com franqueza, sem

textos escritos, e poder trocar ideias e sugestões sobre como enfrentar essa situação (Guimarães *In*: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012, p.96).

Dessa forma, por meio de um estudo qualitativo descritivo, será realizada uma análise da promoção do bilinguismo e disseminação do ensino de línguas oficiais no Mercosul, procurando compreender a reciprocidade entre o ensino e difusão do português e do espanhol com o objetivo da maior integração entre os países membros do bloco. Assim, foram escolhidos os planos de ação do SEM de 2011-2015, 2016-2020 e 2021-2025, com o intuito de observar as ações práticas do Bloco sob as perspectivas para a internacionalização da Língua Portuguesa na América do Sul e, reciprocamente, da Língua Espanhola no Brasil.

## 5.2 Plano de ação 2011-2015

No plano de ação 2011-2015 do SEM (Mercosul, 2011) a promoção das línguas do Mercosul detém relevância, e se apresenta como um dos objetivos principais:

Contribuir para a integração regional acordando e executando políticas educacionais que promovam uma cidadania regional, uma cultura de paz e o respeito à democracia, aos direitos humanos e ao meio ambiente. (Mercosul, 2011, p. 5)

Tal constatação se encontra no item “f. Alinhamentos estratégicos”, e o subitem “1.4: Promoção e difusão dos idiomas oficiais do Mercosul” (Mercosul, 2011, p. 5) deixa evidente a relevância dos idiomas no contexto educacional do bloco.

Além disso, o Comitê Assessor de Políticas Linguísticas manifestou como objetivo específico a política linguística de promoção dos idiomas. A realização de seminário regional para reconceitualização da noção e definição de status das línguas regionais do Mercosul também foi planejada, além do interesse em tratar a diversidade linguística e cultural no âmbito educacional (b.1); organizar eventos visando promover a conscientização quanto à diversidade linguística e cultural nos sistemas educacionais dos países da região (b.2) e instalar fórum de debate na comunidade educacional sobre problemas envolvendo a diversidade linguística e cultural (b.3). Quanto às atividades para alcançar tais metas, foi previsto intercâmbio com outras instâncias, levantamento e trocas de experiências relativas à gestão educacional da diversidade linguística e cultural e a difusão das ações realizadas (Mercosul, 2011, p. 25).

Esse plano foi o primeiro a incluir um sistema de monitoramento e avaliação para acompanhamento das ações propostas, com a finalidade de identificar problemas de

desempenho durante o período de execução e poder aplicar ajustes plausíveis para implementação das ações (Mercosul, 2011, p. 9). Houve, nesse sentido, uma preocupação quanto à necessidade de coerência e coesão nas estratégias de políticas educacionais nacionais, para que tivessem impacto efetivo na sociedade dos países do Bloco (Mercosul, 2011, p. 11).

### 5.3 Plano de ação 2016-2020

O Plano de Ação 2016-2020 do SEM (Mercosul, 2016) se concentrou em quatro eixos com 47 objetivos específicos, no entanto, nenhum deles aborda especificamente a questão das línguas oficiais do Bloco, que, para o CAPL, consiste em um assunto transversal a toda a atuação do SEM. Nesta esteira, o objetivo que permeia este plano de ação consiste em:

“[...] formar um espaço educacional comum, mediante a coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, a fim de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região.” (Mercosul, 2016, p.2)

Assim, o objetivo geral 1 abrange a ideia de gerar e difundir o conhecimento, e com 13 objetivos específicos, menciona: (1.11) mobilidade de dirigentes, docentes e estudantes” (1.12) consolidação e difusão do Banco de Dados Terminológicos como vocabulário especializado do setor educacional nos países-membros e associados do Mercosul e (1.13) capacitação dos profissionais da região na área de terminologia” (Mercosul, 2016, p.12). Essa iniciativa visa promover o conhecimento compartilhado na região, facilitando o diálogo interdisciplinar e multilíngue, apoiando-se também na elaboração de árvores de domínio por país e na atualização do software TemaTres para manter o banco de dados atualizado. Além disso, há estratégias de divulgação nas redes sociais e espaços acadêmicos para ampliar a visibilidade do banco terminológico.

Além disso, o objetivo geral 2. “Mobilidade para a integração regional” se desdobra em 14 objetivos específicos, como (2.1) acompanhamento da implementação da Unidade Técnica de Educação (UTE); (2.3) divulgação e visibilidade do Sistema Integrado de Mobilidade do Mercosul Simercosul; (2.4) incorporação ao Simercosul dos programas de mobilidade acadêmica do SEM, existentes e novos; (2.9) formalizar acordo e implementar mecanismo

regional de reconhecimento de títulos universitários em correspondência às titulações credenciadas por meio do Sistema Arcu-Sul na região; (2.10) proposição de mecanismos de reconhecimento e/ou homologação de diplomas, certificados, títulos técnicos de nível médio, superior e terciário”; (2.14) estudar a criação de mecanismos de reconhecimento de títulos para atividades acadêmicas docentes e estudos de pós-graduação (Mercosul, 2016, p.27).

Ademais, o objetivo geral 3, envolve “qualidade e equidade”: são dez objetivos específicos, entre eles (3.1) ampliação do sistema Arcu-Sul, com incorporação de mais países, carreiras e Instituições de ensino superior; (3.2) difusão e visibilidade do Sistema Arcu-Sul”; (3.3) garantia de recursos humanos, tecnológicos e infraestrutura da Rede de Agências Nacionais de Avaliação e Acreditação (Rana); (3.7) ferramentas para mensurar qualidade da formação docente, inicial e contínua (Mercosul, 2016, p.28).

Por fim, vale mencionar o objetivo geral 4: “Inclusão e participação social”, que engloba nove objetivos específicos, entre eles destacam-se para a presente pesquisa (4.1) atualização do documento quadro multilateral referencial das Escolas Interculturais de Fronteira do Mercosul; (4.2) ampliação da cobertura das instituições nas zonas de fronteira, em conformidade com critérios de cada país e (4.8) uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) visando redes de aprendizagem em favor da integração regional (Mercosul, 2016, p.29).

Dessa forma, é possível perceber que a capacitação de profissionais de educação e mobilidade de docentes e estudantes são prioridades no Plano de Ação de 2016-2020, com evidente preocupação com as zonas fronteiriças, nas quais diferentes idiomas e culturas convergem. Apesar da difusão de idiomas não ser diretamente mencionada, tais propostas de integração regional pressupõem uma integração linguística.

#### 5.4 Plano de ação 2021-2025

Nas páginas 2 e 3, há menção às melhorias e avanços alcançados desde o último plano de ação. Destaca-se que houve um fortalecimento na institucionalização das ações regionais, uma maior consolidação das redes de colaboração, e avanços na articulação entre diferentes atores e setores do setor educativo no Mercosul Além disso, ressalta a importância de aprimorar mecanismos de monitoramento e avaliação para garantir a efetividade das ações, promovendo maior integração, participação social e inclusão. Esses passos refletem uma trajetória de fortalecimento e continuidade, com o objetivo de consolidar as conquistas e ampliar o impacto das ações regionais em educação. Sob esse viés, o objetivo principal, apresentado no início do plano, se mantém exatamente o mesmo do plano de 2016-2020.

Nesse sentido, são 5 objetivos gerais e 45 objetivos específicos que compõem o documento. Entre os objetivos gerais, estão: “1: Gerar e difundir o conhecimento”, “2: Mobilidade para a integração regional”, “3: Qualidade e equidade”, “4: Inclusão e participação social” e “5: Articulação institucional” (Mercosul, 2021, p.8).

Uma das iniciativas previstas deste Plano de Ação é o Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul (PASEM), como consta no item (1.1.5.6.1). Uma das metas específicas do PASEM é estimular o aprendizado do espanhol e do português como línguas estrangeiras nos países membros. Vale ressaltar que no item (1.1.5.3.1), o plano de ação também salienta a necessidade de produzir materiais para dar visibilidade ao trabalho realizado no PJM, Caminhos do MERCOSUL etc., nos idiomas oficiais do MERCOSUL: espanhol, português e guarani (Mercosul, 2016, p.13).

Nesse sentido, o objetivo 2, que diz respeito à mobilidade, valoriza a relação de integração em fronteiras, como consta nos itens: (2.1.1.3.1.) Relevar e sistematizar experiências em zonas fronteiriças, (2.1.1.3.2.) Elaborar um mapeamento dos recursos formativos que os países oferecem ou poderiam oferecer aos docentes das zonas de fronteira. e (2.1.1.3.3.) Implementar atividades de formação, diálogo, trabalho conjunto e pesquisas na área. Tais ideias figuram como parte desse esforço de integração linguística e favorecem o convívio linguístico regional, a troca cultural e reconhecimento da diversidade (Mercosul, 2016, p.18).

### 5.5 Desafios e perspectivas de integração

A integração latino-americana é um ideal antigo, presente desde o período das independências, quando figuras como Simón Bolívar já defendiam uma união política e cultural entre os povos da América do Sul. Ao longo do século XX e XXI, diversas iniciativas foram criadas com o objetivo de aproximar os países da região, não apenas no plano econômico, mas também no social, cultural e educacional. Um desses esforços é o Setor Educacional do Mercosul (SEM), que representa uma tentativa concreta de construir um espaço educativo comum, baseado em valores de cooperação, mobilidade e reconhecimento mútuo. No entanto, os planos de ação do SEM enfrentam sérios desafios

Bem como comentado anteriormente, os documentos estão disponíveis somente em português e espanhol, com dois dos três planos disponíveis apenas em espanhol no site oficial

do Mercosul. Dessa forma, além das críticas antecedentes sobre falta de informação da população sobre os projetos de integração, a própria plataforma digital do bloco contribui para que a disseminação de conhecimento seja limitada e de acessibilidade parcial.

Além disso, os planos de ação de 2016-2020 e 2021-2025 mencionam o desenvolvimento de um banco de dados terminológicos, com o intuito de registrar as características específicas dos idiomas de cada país componente do Mercosul. No entanto, a proposta é clara ao propor que tal banco de dados seja feito apenas em português e espanhol, excluindo línguas minoritárias e, inclusive, o guarani, já reconhecido pelo próprio Mercosul.

Vale ressaltar também que, apesar da língua ser considerada um assunto transversal ao Mercosul e à integração regional, conforme abordado anteriormente, os planos de ação do SEM mencionam pouco a questão da promoção de línguas, como o português nos países vizinhos ou o espanhol no Brasil. Evidentemente, os projetos de intercâmbio entre professores e alunos dos países membros pressupõem a aprendizagem da língua local, porém o plano não tange especificamente a área da aprendizagem de línguas.

Outra consideração relevante é que a política linguística não se faz expressivamente presente em outros setores do Mercosul que não o Educacional. Em 13 de novembro de 2024, os Ministros do Mercosul, na LVII Reunião Ordinária de Ministros da Cultura (RMC) destacam a cultura como elemento central para a integração.<sup>24</sup> Apesar de estudos anteriores neste trabalho, com base em Calvet (2002), Pennycook e Makoni (2020) e Bakhtin (1981), pontuarem a língua como um elemento constituinte da cultura, o Mercosul Cultural não se dedica a tal assunto e limita cultura a tradições, patrimônios materiais e expressões artísticas.

Nesta esteira, cumpre mencionar que, apesar dos avanços teóricos e da formalização de acordos, os planos de ação do SEM nem sempre se traduzem em práticas efetivas. Um dos principais obstáculos é a descontinuidade política nos países-membros, como apresentada anteriormente nesta pesquisa. A constante alternância entre governos de diferentes orientações ideológicas, muitas vezes com visões opostas sobre o papel da integração regional, compromete a continuidade das políticas educacionais conjuntas. Cada novo governo tende a priorizar agendas internas e a redefinir sua posição frente ao Mercosul, o que fragiliza a implementação dos compromissos assumidos.

---

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/ministros-destacaram-a-cultura-como-um-elemento-central-da-integracao/>

Outro desafio relevante é a assimetria estrutural entre os sistemas educacionais dos países do bloco. Enquanto países como Brasil e Argentina têm sistemas maiores e mais desenvolvidos, outros, como Paraguai e Bolívia, enfrentam limitações orçamentárias, baixa cobertura escolar e dificuldades de formação docente. Isso torna a harmonização de políticas educacionais um processo lento e desigual. Além disso, há falta de financiamento estável e baixa institucionalização dos programas. Muitos projetos dependem de aportes pontuais e não possuem estruturas permanentes que garantam sua continuidade. Sem uma base orçamentária consolidada e sem políticas de Estado (em vez de políticas de governo), os avanços tornam-se frágeis.

Por fim, a barreira linguística, embora tratada com certo destaque nos documentos oficiais, ainda é um entrave real. O ensino de línguas estrangeiras (português e espanhol) entre os países do bloco continua sendo insuficiente, e as iniciativas bilíngues não são sistematizadas em larga escala. O reconhecimento oficial do guarani, por exemplo, não é acompanhado de políticas práticas de ensino e valorização dessa língua nos demais países, a começar pela falta de prestígio e relevância que este idioma recebe, mesmo ocupando uma posição de oficialidade no Mercosul, bem como o português e o espanhol.

Abaixo, foi feito um quadro que associa os conceitos de forças centrípetas e centrífugas de Bakhtin (1981) às propostas dos Planos de Ação do SEM, associando-os aos discursos mobilizados e aos efeitos simbólicos e políticos de tais discursos, bem como já havia sido desenvolvido no capítulo 3 ao discorrer mais amplamente sobre as políticas educacionais de integração:

Quadro 3 - Discursos educacionais do Mercosul

Proposta	Discursos mobilizados	Efeito simbólico e político	Força
Aprendizado de espanhol e português como línguas estrangeiras nos países membros.	Da integração linguística que, no entanto, <b>continua excludente</b> .	Identidade linguística <b>artificial e que exclui</b> as demais línguas do bloco.	Centrípetas.

Criação de um banco de dados terminológicos.	Da <b>diversidade linguística</b> , respeitando as <b>variações regionais</b> .	<b>Desestabiliza</b> o ideal de <b>unidade homogênea</b> .	Centrífuga, embora o banco de dados, desenvolvido apenas para o português e o espanhol, ainda atue centripetamente ao excluir demais línguas dos países membros.
Promoção de debates e eventos sobre problemas envolvendo diversidade linguística e cultural.	De <b>integração plural e inclusiva</b> .	Expõe as <b>exclusões históricas</b> e coloca em evidência propostas de <b>integração mais diversificadoras</b> .	Centrífuga.
Proporcionamento de maior mobilidade acadêmica nos países membros.	Das <b>trocas culturais</b> sem estabelecer, necessariamente, uma unidade homogênea.	Incentiva a integração por meio do <b>reconhecimento da diversidade</b> presente nos países membros.	Centrífuga.
Ampliação da cobertura das instituições nas zonas de fronteira.	De <b>valorização de características singulares locais</b> .	Promove maior atenção às zonas de práticas linguísticas híbridas.	Centrífuga.

Diante desses desafios, dessa forma, é fundamental repensar e fortalecer os mecanismos de integração educacional e cultural na América do Sul. As propostas analisadas nos Planos de Ação, em sua maioria, e se colocadas em prática, contribuem para a integração e respeito às pluralidades linguísticas. Outras propostas que podem ajudar a consolidar os avanços do SEM e ampliar seu impacto são transformar o SEM em uma instância supranacional mais institucionalizada, com autonomia técnica e orçamento próprio, haja vista que o Mercosul opera, atualmente, com orçamento único.<sup>25</sup>

Além disso, o entendimento da necessidade de virar-se para as fronteiras e integrar-se não somente economicamente como também culturalmente é imprescindível para que países do sul global adquiram mais força para resistir às mazelas de um sistema imperialista que busca tirar a identidade das nações.

<sup>25</sup> PODER360. Câmara aprova criação de orçamento único do Mercosul. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/poder-congresso/camara-aprova-criacao-de-orcamento-unico-do-mercosul/>. Acesso em: 4 nov. 2025.

Dessa forma, a integração latino-americana, especialmente no campo educacional, continua sendo um desafio estratégico e urgente. Embora o Setor Educacional do Mercosul represente uma iniciativa promissora, sua eficácia depende da superação de barreiras políticas, econômicas e estruturais.

## 6 CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, foi possível observar que, embora exista um discurso recorrente em favor da integração sul-americana, os avanços concretos nesse sentido permanecem limitados e marcados por significativa instabilidade. A retórica da unidade latino-americana continua a inspirar projetos e acordos regionais, mas ainda carece de efetividade diante das constantes mudanças políticas, interesses nacionais divergentes e desigualdades estruturais entre os países da região.

A integração sul-americana tem sido historicamente orientada por objetivos econômicos, priorizando acordos comerciais e blocos aduaneiros, como é o caso do Mercosul. Nesse contexto, os aspectos culturais e linguísticos da integração são frequentemente tratados como complementares ou secundários. A dimensão simbólica da integração, que envolve o compartilhamento de valores, histórias e línguas, é indispensável para a consolidação de vínculos profundos entre os povos sul-americanos.

Autores como Eduardo Galeano e Darcy Ribeiro já alertavam, há décadas, para os limites impostos por um modelo de desenvolvimento dependente e fragmentado. Galeano, por exemplo, destaca que a América Latina nasceu dividida, não por acaso, mas como parte de uma lógica de dominação que a impede de se reconhecer como uma unidade continental. Para ele, a integração verdadeira não pode ser apenas institucional ou comercial, ela deve ser cultural. Em suas palavras:

“É uma pena que nossos países não sejam bilíngues. Deveríamos falar espanhol e português para que a muralha que nos separa deixe de existir. [...] Esse seria um primeiro passo para a integração de verdade. Se a integração não é cultural, não funciona” (Galeano, 2005, apud Paraquett, 2006).

A fala de Galeano sintetiza um dos grandes impasses enfrentados pela América do Sul: a incapacidade de transformar sua riqueza linguística e cultural em força integradora. Darcy Ribeiro (2000), por sua vez, argumenta que, apesar da fragmentação política e econômica, os

países latino-americanos compartilham uma impressionante homogeneidade linguística e cultural, mais forte até do que a das metrópoles coloniais de origem. No entanto, essa base comum não tem sido mobilizada como um projeto político de unidade. Ao contrário, o autor aponta que prevalece o arquipélago de nações isoladas, mais conectadas aos centros hegemônicos globais do que entre si.

Nesse contexto, o Setor Educacional do Mercosul (SEM) surge como uma das iniciativas mais relevantes para ampliar o escopo da integração regional, ao propor uma articulação entre os sistemas educacionais dos países-membros. Seus planos de ação, que incluem mobilidade acadêmica, reconhecimento de diplomas, promoção do bilinguismo e valorização da diversidade cultural e linguística, representam um avanço importante. No entanto, como discutido anteriormente, tais planos enfrentam dificuldades significativas de implementação, sobretudo devido à descontinuidade política, à falta de financiamento estruturado à fragilidade institucional do próprio bloco e a própria falta de menções língua como elemento substancial para integração nos documentos oficiais analisados.

Além disso, o modelo de integração linguística adotado ainda reproduz, muitas vezes, a lógica do imperialismo linguístico, conforme denunciado por Makoni e Pennycook (2020, apud Phillipson, 2012). Ao priorizar línguas dominantes com base em critérios de prestígio ou utilidade econômica, e ao tratar o português e o espanhol como línguas fechadas e fixas, ignoram-se os repertórios plurilíngues reais da população latino-americana, como o portunhol nas fronteiras, as línguas indígenas e de sinais, por exemplo. A integração cultural só será possível se essas práticas forem reconhecidas como legítimas e valorizadas como parte constitutiva da identidade regional.

Em suma, o projeto de integração sul-americana continua em andamento, mas caminha sobre um terreno instável. Dessa forma, conclui-se que há, sim, interesse na integração regional, mas ele ainda está preso a uma lógica predominantemente econômica, com poucos resultados duradouros no campo da cultura e da educação. Para que a integração sul-americana se torne um projeto viável e efetivo, é necessário fortalecer instâncias como o SEM, garantir a continuidade de seus programas independentemente das mudanças de governo, e compreender a educação como eixo estratégico de transformação e coesão social. A integração não pode se limitar a tratados comerciais: ela deve também formar sujeitos críticos, plurilíngues e conscientes de sua identidade latino-americana compartilhada, para deixar de ser periferia dos outros e passar, enfim, a ser centro de si mesmo.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2ª edição, 2007.
- ALVAREZ, J. R. C. **Español básico: para os cursos classico e científico**. Coleção didática do Brasil. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1946
- AZZI, Diego Araujo; RODRIGUES, Gilberto Marcos Antonio; SOUSA, Ana Tereza Lopes Marra de (orgs.). **A política externa de Bolsonaro na pandemia**. São Bernardo do Campo, SP: Observatório de Política Externa e Inserção Internacional do Brasil; Friedrich Ebert Stiftung, 2020.
- BAKHTIN, M. **Problems of Dostoevsky's Poetics**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1981].
- BARROS, A. P. **Español: gramática y antología**. 2ª edição. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1949.
- CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CALVET, Louis-Jean. Inventar a língua e lhe dar um nome. **Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem (ECO-REBEL)**, v. 4, n. 1, p. 5-11, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/9913/8756> Acesso em: 5 nov 2025
- CALVET, Louis-Jean. **Linguística e colonialismo: pequeno tratado de glotofagia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CALVO DEL OLMO, Francisco; LAGARES, Xoán Carlos (Org.). **Portunhol: que és? Como se faz?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2024.
- CASTRO, Nils. **América Latina e Caribe: integração emancipadora ou neocolonial?** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.
- DEWULF, Jeroen. **E se todas as línguas fossem crioulas?** São Paulo: Parábola Editorial, 2021. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9423/2/4568000066046.pdf> Acesso em: 7 nov. 2025.
- DAY, Kelly. Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. **Revista Escrita**, v. 15, 2012. ISSN 1679-6888. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20850/20850.PDF> Acesso em 2 nov. 2025
- FUNDAÇÃO ALEXANDRE DE GUSMÃO. **A América do Sul e a Integração Regional**. Brasília: FUNAG, 2012. 1. ed. Disponível em: [https://funag.gov.br/loja/download/939-America\\_do\\_Sul\\_e\\_a\\_Integracao\\_Regional\\_A.pdf](https://funag.gov.br/loja/download/939-America_do_Sul_e_a_Integracao_Regional_A.pdf) Acesso em 7 nov. 2025.
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sérgio Faraco. 50. ed. Porto Alegre: L&PM, 2014 [1971].

GUIMARÃES, A. História do ensino de espanhol no Brasil. **Scientia Plena**, São Cristóvão, v. 7, n. 11, p. 1–9, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IRVINE, Judith T.; GAL, Susan. Language ideology and linguistic differentiation. In: **Language Ideologies: Practice and Theory**. New York: Oxford University Press, 2000. p. 35–84. Disponível em: <https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/IrvineGal2000.pdf> Acesso em: 5 nov 2025

PARAQUETT, Márcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (orgs.). **Espaços linguísticos: resistências e expansões**. 2. ed. Salvador: EDUFBA; Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2009. p. 139–158. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16431/1/ESPACOSLINGUISTICO\\_2EdRepositorio.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16431/1/ESPACOSLINGUISTICO_2EdRepositorio.pdf) Acesso em: 5 nov 2024

PENNYCOOK, Alastair; MAKONI, Sinfree. **Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South**. London; New York: Routledge, 2020.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RIBEIRO, Darcy. **América Latina: a Pátria Grande**. 3. ed. São Paulo: Global Editora, 2017.

SCHRADER, Achim. Minorias étnicas na política educacional do Brasil: escolas de língua estrangeira nos anos 30 e 70. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 1979. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ra/article/view/111146/109453> Acesso em 7 nov. 2025.

STURZA, Eliana. Portunhol: língua, história e política. **Línguas & Letras**, v. 20, n. 46, p. 180–197, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/rl&l.v20i46.20302> Acesso em: 5 nov 2025.